

2011 AUG 31



54822
3 FI M43

TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

2011. 51. ÉVFOLYAM

4

A szerkesztőbizottság elnöke: Dr. Varga István
Elnökhelyettes: Bácsi János

A szerkesztőbizottság tagjai:

Dr. Balázs József (Szeged); Dr. Bárdossy Ildikó (Pécs); Dr. Herbszt Mária (Szeged);
Imre Rubenné dr. (Nyíregyháza); Dr. Lakotár Katalin (Szombathely);
Dr. Mágoriné dr. Huhn Ágnes (Szeged); Muhovitsné Újvári Klára (Győr);
Dr. Nagy Andor (Eger); Nanszákné dr. Cserfalvi Ilona (Debrecen);
Sajtosné Csendes Gyöngyi (Kaposvár); Dr. Szalay István (Szeged);
Dr. Tóth Sándor (Baja); Wirth Lajos (Jászberény)

Főszerkesztő:

Rozgonyiné dr. Molnár Emma

Szerkesztők:

Dr. Békési Imréné

Dr. Galgóczi Anna

A lap a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar és a
Nemzeti Civil Alapprogram támogatásával jelent meg.

TARTALOM

Wacha Imre: Deme László és az anyanyelvi mozgalmak	134
Harter Árpádné: A Szivárvány Autizmus Egyesületről	138
Kiss Zsuzsanna: A GEMMA Szociális Szolgáltató Központ-Fejlesztő Iskola bemutatása	141
Párizsné Kiss Virág: Projektnap, avagy fő az egészség	144
Dr. Nagy Andor: A Család Évében – család a TV-ben	146

MŰHELY

Thékes István: A szemléletesség biztosítása az angol nyelvtan tanításában a diákok bevonásával ...	149
Markovits Judit: Életvitel-technika tantárgy és a projekt szemlélet	155
Ökrös Ildikó: Az olasz nyelvi tagozat megalakulása, az olasz nyelv tanításának története a szegedi Dózsa György Általános Iskolában	160

ÖRÖKSÉG

Dr. Kocsisné dr. Farkas Claudia: Don Milani pedagógiai öröksége és a Csiga-pedagógia modellje	162
---	-----

SZEMLE

Vargáné dr. Raisz Rózsa: Wacha Imre: Igényesen magyarul. A helyes kiejtés kézikönyve	167
Kovátsné dr. Németh Mária: Réthy Endréné: Tanári teljesítmény-visszajelzés hatása a tanulók személyiségére	169
Dr. Gróz Andrea: Bass László (szerk.): Amit tudunk és amit nem... az értelmi fogyatékos emberek helyzetéről Magyarországon	172

Búcsú Deme professzor úrtól



1921–2011

Bálint Sándor *Szegedi Szótárának* szakmai lektora, a szegedi szövegkutató műhely létrehozója, a Szegeden szerkesztett *Kincskereső* című gyermekirodalmi folyóirat korábbi felelős szerkesztője 2011. június 6-án, életének 90. évében Budapesten elhunyt. A József Attila Tudományegyetem professzoraként 1970-től 1981-ig vezette az Általános Nyelvészeti Tanszéket, 1978-tól 1981-ig a Magyar Nyelvészeti Tanszéket, s irányításával szegedi tanítványainak, munkatársainak sora kapcsolódott be hazai és külföldi kutatásokba, s érdemelte ki a tudomány doktora, kandidátusa címet (Szabó József, Nagy L. János, Békési Imre, M. Korchmáros Valéria, Galgóczi László, R. Molnár Emma, B. Fejes Katalin).

Életének és munkásságának utolsó harmadában Deme professzor úr – Péchy Blanka-val, Z. Szabó Lászlóval, Bánffy Györggyel, Bözsöny Ferencsel, Kerekes Barnabással, Grétsy Lászlóval, Wacha Imrével és a magyart mintaszerűen beszélő más művészekkel, tanárokkal, rádiósokkal – anyanyelvünk hűségese ápolójaként szólalt meg hétről hétre a Kossuth Rádió „*Beszélni nehéz*” című műsorában. Tevékenységének erre a múlhatatlanul értékes területére gondolva kérte fel szerkesztőségünk Wacha Imrét, az „*Igényesen magyarul. A helyes kiejtés kézikönyve*” (Argumentum, Budapest, 2010) című könyv szerzőjét egy összegző áttekintés megírására.

A Módszertani Közlemények szerkesztősége

Deme László és az anyanyelvi mozgalmak

1. Az egri kiejtési konferencia határozataiban (1965-ben) kimondta, hogy „célszerűnek és fontosnak tartja az iskolai kiejtési versenyek megszervezését, minél több iskolára való kiterjesztését, és a televízió népszerűsítő hatásának és egyéb lehetőségek felhasználásának országos méretűvé fejlesztését”. (In: Helyes kiejtés, szép magyar beszéd. MNyTK 120. 1967)

Ekkor már élt a Kazinczy-díj alapítvány, melynek egyik pontjába foglalta, hogy az alapítvány összegéből (akkor még) háromévenként legalább ötven példamutatóan beszélő középiskolai tanulót kell (akkor!) 200-200 forint jutalomban részesíteni, és hogy a jutalmazandó tanulókat megfelelő verseny lebonyolításával középiskolai beszédversenyeken kell kiválasztani. (Péchy Blanka: Beszélni nehéz. Mundus Novus Kiadó, Bp. 2010, 40-46. Vö. Z. Szabó László-Wacha Imre: A Kazinczy-versenyek története. Kazinczy Ferenc Gimnázium, Győr 1978. 17-18., Üök.: A Kazinczy-versenyek 25 éve. Kazinczy Ferenc Gimnázium, Győr, 1991. 19-21.)

1.1. Vélhetőleg az egri kiejtési konferencia határozatainak és Péchy Blanka Kazinczy-díj alapítványának hatására 1966-ban meg is rendezik a középiskolások első országos Kazinczy versenyét. A példamutatóan beszélő diákokat az alapítványi összegből jutalmazták. Az induláskor az eredeti terveknek megfelelően először csak háromévenként tervezik megrendezni a versenyt. A győri Kazinczy Gimnázium azonban a közbeeső években is tart „Kis Kazinczyt”. Az alapítványi összeg növekedésével 1977-től már minden évben az eredeti, az alapítványi versenyt hirdeti meg az Oktatási Minisztérium.

A verseny elveit, megrendezésének módját, feltételeit, a Kazinczy Ferenc Gimnázium, az alapítvány kuratóriuma és neves nyelvművelő nyelvészek (pl. Lőrincze Lajos, Bencédy József és mások), jóváhagyásával Deme László dolgozza ki két alapvető cikkében is, az A Kazinczy-versenyek és a helyes magyar kiejtés kérdése. (Nyr. 89. 188-200) és az A kiejtés törvényeinek tanítása és tanulmányozása. (Nyr. 94. 270-80) címűben.

1.2. A pedagógusjelöltek Kazinczy-versenye 1973-ban indul.

A pedagógusjelöltek versenyének ugyanazok a követelményei, lebonyolítási szempontjai, mint amelyeket a középiskolások Kazinczy-versenyei is követnek, amelyeknek Deme is kialakítója. Bár ezek szervezésében, lebonyolításában és a versenyeken Deme nem vesz részt, ám támogatja ezeket a versenyeket is, többek között azokkal a kiejtésre vonatkozó előadásai-val, tanulmányaival, amelyeket a versenyek tudományos ülészekain mond el, és amelyek az Egyetemi Fonetikai Füzetekben jelennek meg.

A pedagógusjelöltek Kazinczy-versenyére minden évben a tavaszi félév második felében került sor, többnyire áprilisban. Az időpontot a rendezőszervek azért határozták meg így, mert az első oktatási félévben lehetőség nyílik a hallgatókkal való alapos foglalkozásra, válogatásra, a második szemeszter elején pedig van idő a házi versenyek megrendezésére, az országos döntőig a versenyzők felkészítésére.

A versenyzők felkészítésében elsősorban a magyar nyelvészetet, illetőleg azon belül a beszédművelést oktató tanárok vettek s vesznek részt, vannak intézmények, ahol közművelődési feladatnak tekintik a hallgatók ilyen irányú képzését.

1976-tól 1989-ig az Eötvös Lóránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán a Fonetikai Tanszék szervezte az egyetemisták és főiskolások versenyét. 1990-ben, a tizennegyedik versenyt Szegeden, a Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán tartották, olyan döntést hozva,

hogy ezt követően minden évben más egyetem vagy főiskola ad otthont az országos döntőnek. (Z. Szabó L.–Wacha I.: A Kazinczy versenyek 25 éve. Kazinczy Ferenc Gimnázium, Győr 1991, 45–46.)

1.3. Ugyancsak nem vett részt Deme László tevőlegesen az általános iskolások Kazinczy-versenyein sem, de elvi megfontolásaival, gyakorlati megfigyeléseivel, tanácsaival ott van a verseny alapelveinek, felépítésének a kidolgozásánál. Ez a versenyforma 1977 óta él. Kezdetben területi versenyként, jelvénytulajdonos versenyként élt. A millennium évétől (1999 óta) azonban két nagy, félországos döntő is van: Kisújszálláson és Balatonbogláron. A nyertes versenyzők itt arany Kazinczy-jelvényt kapnak.

2. Ez utóbbi versenyeken Deme László tehát tevékenyen nem vett részt, nem vállalt „aktív” szerepet. A „háttérben” azonban mindig jelen volt. Mint a Kazinczy-kuratóriumnak kezdetben tagjaként, később elnökeként mindig figyelemmel kísérte és tanácsaival segítette a Kazinczy-versenyek mozgalmát.

3. Már tíz éve folytak a középiskolai Kazinczy-versenyek, amikor Péchy Blanka ötletéből adódóan a rádió olyan sorozatot indított, amely „a hangzó beszédről a hangzó erejével” szólt. 1976 márciusában indult a *Beszélni nehéz!* sorozat, amelynek egyik szerkesztője és állandóan megszólaló szereplője, szakmai vezetője Deme László volt. A kezdetben kéthetenként adásba kerülő sorozat országot behálózó mozgalommá vált. Hallgatói megoldandó feladatokat is kaptak: hibás hangsúlyozású mondatoknak hangsúlyhibáit kellett megállapítani és kijavítani. A példamondatok kiválasztása a kiejtés problematikájának bemutatását is szolgálta. Érdemes lenne az adásokat megvizsgálni: milyen koncepció alapján válogatták ki a példamondatokat a szerkesztők (Deme László, Péchy Blanka, majd Kerekes Barnabás). A műsort – több más nyelvművelő műsorral egyetemben – 2007 májusában megszüntette a Kossuth Rádió. A sorozatot a Magyar Katolikus Rádió vette át Szórol – szóval címmel. Deme László majd haláláig – súlyos betegsévéig – szerkesztője és vezetője volt a műsornak. Minden adásban szólt a *Beszélni nehéz* körök munkájáról, eseményeiről. A kéthetenként jelentkező műsor a hangzó beszéd törvényszerűségeivel ismertette meg a hallgatókat úgy, hogy e törvényszerűségek felismerésének munkájában őket is bevonták.

3.1. A *Beszélni nehéz!* adás hívta életre a beszédművelő köröket. Deme László a körök számára írt Tanácsadó füzetében áttekintette kialakulásuk történetét. Az első adások megoldásait beküldő hallgatók nem gondolták, hogy egy új mozgalom indult el, mely keretet teremtett, ahol a nyelv kérdéseivel sokoldalúan lehetett foglalkozni. A beszédművelő körök majd másfél évtizedes története kapcsán megállapítható, hogy a mozgalom megerősödött, bár számuk hol növekszik, hol megcsappan. Azt tapasztaljuk, hogy a különböző versenyeken az élvonalba kerülő tanulók aktív tagjai a köröknek, és rendszeres megfajított feladatokat kapnak. E körök munkájában nem csupán a nyelvi nevelés tennivalóit végzik a pedagógusok. A munka során a tagok hazaszeretete, magatartásuk, a közösséghez tartozás tudata is erősödik.

A megfajítottakat kezdetektől könyvtulajdonossal honorálták az adás vezetői. 1981-től az alapítvány módosítását követően a Kazinczy-alapítvány is ösztönzi a beszédművelő körök vezetőinek és tagjainak munkáját. Erre szolgál a Kazinczy-jutalom. Az alapítvány kamataiból kezdetben 6 iskola volt jutalmazható, 1989-ben már 40 intézmény kaphatta meg a szép elismerést.”

Napjainkban a Kazinczy- és az Édes anyanyelvünk nyelvhasználati versenyek sikere, eredményessége jórészt a beszédművelő körök munkájának köszönhető. A jövőbe tekintve ők a biztos támaszai a helyes magyar beszéd mozgalomának.

3.2. A *Beszélni nehéz!* körök mozgalma hozta létre a későbbiekben (1987-ben) egyrészt a *Beszélni nehéz* körök vezetőinek vándortáborát, másrészt az 1993-ban az Anyanyelvápolók Szövetségének ifjúsági táborát. Ez utóbbinak a színhelye 2008-ig minden évben Csongrádon

volt. E táborok munkájának szellemi irányítója, egyik megtervezője és rendszeres előadója – Kerekes Barnabás mellett – Deme László volt.

3.3. A Rádió Beszélni nehéz! adásainak megfelelője volt a Duna Televízióban a Nyelv-örző. Ez 1995 óta kéthetenként jelentkezett; hasonló elvekre épültek az adások, mint a Kossuth Rádióban. A műsoridő egy részében itt is a „Beszélni nehéz!” mozgalom hírei hangzottak el, a folytatásban a feladványokat mutatta be a két szerkesztő: Deme László és Kerekes Barnabás. Ez a műsor azonban már élt a látvány lehetőségeivel a példamondatok hibáinak és a javított változatnak a hangzása mellett megjelent a példamondatok látványa is. Lehetett látni, hallani a feladatokat megoldó szereplőket is. Az adások megtervezője és egyik vezetője természetesen Deme László volt.

4. 1971-ben, Kazinczy halálának 140. évfordulóján október 30-án Borsod-Abaúj-Zemplén, Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár megye, Debrecen, Miskolc és Sátoraljaújhely négy-négy középiskolás diákja részvételével került sor a szép magyar beszéd területi versenyére. A város és a megye vezetői akkor azt remélték, hogy az országos Kazinczy-versenynek Győrrel váltakozva – Sátoraljaújhely adhat otthont.

Ekkor fordult a figyelem egy másfajta nyelvi versenytípusnak, az aktív nyelvhasználat versenyének a kidolgozása felé. A sátoraljaújhelyi Édes anyanyelvünk versenyt 1973-ban hirdették meg először. Akkor még csak a Dunától keletre fekvő megyék és városok tanulóit hívták meg a vetélkedőre. Ez a győri Kazinczy-versenyt kiegészítve a nyelvhasználatot, különösképpen pedig a közéleti megszólalás fontosságát helyezte a verseny középpontjába. Minden év őszén, Kazinczy születésének évfordulójakor Sátoraljaújhelyen gyűlnek össze az ország középiskolás tanulói, hogy e sokoldalúságot kívánó nyelvi erőpróban eldöntsék, kik a legérdekesebbek az Édes anyanyelvünk verseny díjainak elnyerésére.

A sátoraljaújhelyi versenyen két feladatot kell teljesíteniük a tanulóknak. Az írásbeli keretében azt kell bizonyítaniuk, hogy „mennyire vannak birtokában a megtanult nyelvi anyagnak”, a szóbeli fordulón pedig azt, hogy „a nyelvi szabályokhoz alkalmazkodva ki tudják-e magukat fejezni helyesen, világosan, értelmesen, talán szellemesen is”, tehát mennyire vannak birtokában a helyet, időt, hallgatóságot figyelembe vevő élőbeszéd eszközeinek. A háromperces beszédmű az alkotó nyelvhasználat megismertetését és helyes gyakorlását szolgálja. Az Édes Anyanyelvünk verseny „az élőszó kifejezőerejének fejlesztésére”, a retorika megismerésére serkentette a tanárokat és tanulókat, és mivel mozgalmá vált, már a kezdetek óta nagymértékben segítette a megszólalás eszközeinek tanulmányozását és megismerését. A verseny alapelveinek, módszereinek kidolgozásában ismét nagy szerepet játszott Deme László. Súlyosbodó betegségéig minden évben jelen volt a versenyeken, s Bencédy Józseffel és az utóbbi években Szathmári Istvánnal is egymást váltva ők mondták el minden évben a verseny tapasztalatait, tanulságait.

5. A Kazinczy-alapítvány és a Kazinczy-verseny hatására alakult meg 1981-ben előbb az Olvasó népért mozgalom keretében, majd 1985-től önálló bizottságként a nyelv ügyét felvállaló testület, a beszéd- és magatartás összefüggéseit vizsgáló munkacsoport, amely legfőbb feladatának az élőbeszéd gondozását és a magatartáskultúra megalapozását, majd társadalmi megszilárdítását tekintette. Az anyanyelv használatával kapcsolatos gondokra és tennivalókra szeretett volt felhívni az egész társadalom figyelmét. Vezérelvként Illyés Gyula intelmét tartotta szem előtt: „Jól beszélni és írni magyarul, igazánból jellemkérdés.” Ez az illyési megállapítás az anyanyelv és a nyelvhasználatról elválaszthatatlan viselkedés égető gondjaira figyelmeztet, és arra is, hogy a nyilvános megszólalás felelősség. Az anyanyelv használata, helyes és tudatos használata nem pusztán a grammatika szabályainak a betartását jelenti, hanem a gondolkodás grammatikájának az ismeretét kívánja meg. Alapelveit, működésének területeit első szinten

részben az ötletadó Z. Szabó László, részben Deme László, Lőrincze Lajos és Grétsy László dolgozta ki.

A bizottság működése során a meglévő beszéd- és magatartásbeli visszasságokat tárta a társadalom elé, azok gyökereit és okait igyekezett föltárni, melyek segítségével a közösség romló beszédén és magatartásán változtatni lehet. Mindezt társadalmi ügynek tekintette, hiszen az élőlészó és a viselkedés állapota egyúttal a társadalom gondolkodásának, lelkiségének, megnyilvánulásformáinak hű tükre, egyúttal leleplezője. Sokszor megfogalmazták: a nyelv ügye elsődlegesen társadalmi ügy, csak a másodsorban a szaktudomány belügye.

A bizottság minden lehetőséget igyekezett megragadni, hogy e két terület – a beszéd és magatartás – visszasságaira, hibáira, a nyelvhasználat elsilányosodására, a durvaság és trágárság társadalmi méretű eluralkodására figyelmeztessen, és javító szándékú mozgalmakat kezdeményezzen.

5.1. A bizottság különösen az anyanyelvi táborok életre hívását tartotta fontosnak. 1982-ben az olvasótáborok mintájára Győrben, a Kazinczy Gimnáziumban anyanyelvi tábort szervezett tanárok és diákok számára. Céljuk ezzel az volt, hogy a nyelvi nevelés minden területére kiterjedően ismereteket nyújtsanak, és módszerekkel ismertessék meg a résztvevőket. E táborok azóta megszakítás nélkül működnek.

5.2. A beszéd- és magatartáskultúrát vizsgáló bizottságból, illetőleg a bizottság kezdeményezésére született meg az Anyanyelvápolók Szövetsége, azaz létrehozásának a gondolata. Pár hónapos előkészület után alakult meg az Anyanyelvápolók Szövetsége 1989. április 8-án. A Szövetség célja az anyanyelv ápolása és védelme. Mivel beszéd- és magatartáskultúránk megromlott, a társas kapcsolatok és az emberi érintkezésformák eltorzultak, így a gondolatok cseréje nehezebbé vált, a társadalmi-közeleti kapcsolatok válságba jutottak, szükségessé lett egy olyan szövetség létrehozása, amelyik felelősséget érez anyanyelvünk jelen állapotáért, annak helyes és kulturált használatáért, küzd közeleti szerepének és jogának visszaállításáért. A Szövetség első elnöke: Bánffy György; társelnökök: Deme László, Herczegi Károly, Z. Szabó László; főtítkárs: Grétsy László; titkárok: Hámoriné Váczy Zsuzsa, Kerekes Barnabás, Maróti István. A Szövetség adta ki az Édes anyanyelvünk c. nyelv-művelő lapot. A kéthavonként megjelenő Édes Anyanyelvünk első felelős szerkesztője Bencédy József, a második (1992-től) Grétsy László. Az „Édes Anyanyelvünk” szerkesztőbizottságának elnöke haláláig Lőrincze Lajos volt, attól kezdve – szintén haláláig – Deme László. Az „alapító atyák” között ismét ott volt Deme László. Jelentős szerepe volt a Szövetség alapszabályainak, tevékenységének, „mozgásirányának” kidolgozásában. Haláláig (betegségének elhatalmasodásáig) tagja (társelnöke) volt a Szövetség elnökségének, motorja a Szövetség munkájának.

6. Ugyancsak Deme László vázolta fel – még a konferencián –, hogy milyennek kell lennie, mit kell tartalmaznia az elkészítendő kiejtési kézikönyvnek. (MNYTK 120. 251–6, 259). Deme tanácsaival, javaslataival elkészültükig segítette a részfeladatoknak a kidolgozóit és szinte haláláig az összegező kötet szerzőjét. (Vö.: Deme László: „*A magyar kiejtés kézikönyve*” előmunkálatairól. – MNY. 66. 1970. 146–54, Wacha Imre: „*Igényesen magyarul.*” Argumentum Kiadó, Bp. 2010. 274–79, B. Fejes Katalin és R. Molnár Emma szerk. „*Hipotézisek és realitások a lingvisztikában.*” Előadások Deme László tiszteletére 75. születésnapja alkalmából. MTA Szegedi Területi Bizottsága, Szeged, 1996)

Figyelemfelkeltő megjegyzés előljáróban!

A speciális tevékenységet felvállaló, oktatási intézményeket támogató, velük együtt dolgozó civil szerveződések, egyesületek munkáját, egyéni kezdeményezéseket és lehetőségeket szándékozunk bemutatni a következő négy írásban és a Szemle rovat záró cikkében. Ötletadónak is szánjuk megmutatva, hogy az oktatásügy és a civil szféra együttműködése mely területeken lehetséges és válhat hatékonná a helyi közösségek számára.

A kapcsolatfelvétel módját és a közös munkát helyileg, a körülményekhez alkalmazkodva tudják megtervezni.

Kívánjuk, hogy járjon sikerrel a segítő szándék!

A szerkesztőség

HARTER ÁRPÁDNÉ
egyesületi elnök
Szivárvány Autizmus Egyesület
Szeged

A Szivárvány Autizmus Egyesületről

Egyesületünk 2003-ban alakult. Célja, hogy Csongrád megye területén az autizmussal élő személyek, családjuk és az ellátásukkal foglalkozó szakemberek, segítők helyzetét, igényeit, szükségleteit, létszámát felmérje, s az igények felmérése nyomán szolgáltatásokat nyújtson.

I. Az autizmusról röviden

A genetikai eredetű autizmus Magyarországon 60-100 ezer, világszerte csaknem 70 millió embert érinthet. Az utóbbi években az autizmuspektrum-zavarok előfordulási gyakoriságára vonatkozó adatok jelentősen megváltoztak. A korábbi 4-6 *tízezreléssel* szemben a jelenlegi felmérések 3-5 *ezrelekről* számolnak be, tehát meglehetősen gyakori fejlődési zavarról van szó. ***Becslések szerint az autisták száma 2020-ra ötszörösére növekedhet.***

„Nagyon nehéz, amit most mondok, de néha irigylem őket, olyan szabadok néha, miközben nyilván nagyon sok mindenben ez rabság” – mondta Kulka János színművész (az Esőember c. színházi előadás „esőembere”).

Az autizmus

Az autizmus idegrendszeri károsodás, egész életen át fennálló, átható (pervazív) fejlődési zavar, amelyben három területen mutatkozik eltérő fejlődés. Minőségi sérülés tapasztalható a reciprok szociális interakció, a kommunikáció, valamint a rugalmas gondolkodás és viselkedésszervezés területein.

A *szociális készségek* minőségileg eltérő fejlődése a következőkben nyilvánulhat meg:

- kifejezett sérülés az összetett nonverbális viselkedésekben,
- az életkornak megfelelő kortárskapcsolatok kialakításának sikertelensége,
- az érdeklődés, sikerek megosztására való spontán törekvés hiánya,
- társas és érzelmi kölcsönösség hiánya.

A kommunikáció területén található eltérések:

– a beszélt nyelv elsajátításának késése vagy teljes hiánya alternatív kommunikációs módok kompenzációs célú alkalmazása nélkül,

– a társalgási készségek zavara,

– sztereotip, repetitív nyelvhasználat,

– életkornak megfelelő spontán mintha-játék és társas utánzáson alapuló játék hiánya.

A rugalmas viselkedésszervezés és gondolkodás zavarai:

– legalább egy sztereotip és beszűkült érdeklődési területtel való rendellenes mértékű foglalkozás,

– rugalmatlan ragaszkodás nem funkcionális rutinokhoz vagy rituálékhoz,

– sztereotip, repetitív motoros furcsaságok,

– tárgyak részeivel való kitarító foglalkozás.

A fentiek közül legalább hat kritériumban megjelenő zavar mellett a személy megkésett fejlődése a szociális kapcsolatok, a kommunikáció vagy a szimbolikus játék terén, valamint a tünetek hároméves kor előtti megjelenése.

A három jelzett terület egyértelmű minőségi fejlődési zavara mellett számos jellemző (pl. nyelvhasználat szintje, értelmi képességek, tünetek súlyossága valamint azok kompenzációja, egyéb társuló zavarok jelenléte stb.) tekintetében az egyes érintett személyeknél jelentős eltérés tapasztalható: így az autizmus spektrumzavarként fogható fel. Egy-egy érintett személynél az autizmusra jellemző tünetek közül soha nem tapasztalható valamennyi, és a tünetek súlyossága is változó. Mindemellett az egyén élete során (pl. új helyzetekben vagy egyes életszakaszokban) a tünetek felerősödhetnek, gyengülhetnek vagy megváltozhatnak.

Az autizmus diagnózis megállapítása a DSM IV. (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Mentális Betegségek Diagnosztikus és Statisztikai Kézikönyve, 4. kiadás), illetve a BNO 10. (Betegségek Nemzetközi Osztályozása) kritériumrendszere szerint, az anamnéziséből feltárható és a jelen állapotban észlelhető viselkedési tünetek alapján történik, a pszichiátria és a neurológia kompetenciakörébe tartozik.

Az autizmus felismerése az elmúlt évtizedekben sokat fejlődött, ez az egyik magyarázat arra, miért növekszik az autizmussal diagnosztizáltak száma. Az autizmussal élő gyermekek, felnőttek ellátása Magyarországon nagyon sok helyen nincs megoldva, vagy nem megfelelő.

II.

Lehetőségeinkhez mérten segítünk más fogyatékos gyermeket nevelő családoknak is.

2010-ben szervezetünk szakember és szülői kérésre felvállalta a súlyosan, halmozottan fogyatékos gyermekek, fiatalok oktatását, ill. szociális nappali ellátását is. Létrehoztuk a GEMMA Szociális Szolgáltató Központ - Fejlesztő Iskola nevű intézményt, mely szociális, de közoktatási feladatot is ellát. Az intézményben működik Fejlesztő Iskola (6-23 éves korig, 12 fő), ill. Fogyatékosok nappali intézménye (24 fő). A fejlesztő iskolában hat fős csoportokban tanulnak a diákok, a szociális nappali ellátás nyolc fős csoportokban történik.

Fogyatékosok nappali intézménye

Ebben a szociális egységünkben öt teljes munkaidejű dolgozónk van: intézményvezető, egy fő terápiás munkatárs (három csoportra), három fő szociális gondozó. Két csoportban súlyos, halmozottan fogyatékos (fejlesztő iskolánk tanulói), egy csoportban pedig más oktatási intézménybe járó vagy onnan már kikerült fogyatékkal élő fiatalokat, felnőtteket is gondozunk.

A „Kalóz” csoport (így nevezték el magukat) összetétele fogyatékoság szerint érdekes képet mutat, hiszen a többség (nyolc főből öt) autista. Ez azt is jelzi, hogy az autista felnőtt ellátás nincs megoldva a megyében. Két autista fiatalunk még oktatásban van (de bejárnak a

csoportba délutánonként, az iskolai szünetekben), három fő már kikerült az oktatási rendszerből. Ebbe a csoportba jár még értelmileg akadályozott, mozgássérült felnőtt is.

Az autisták fogadására szakértő készítette fel a dolgozókat. A családokkal is elbeszélgettünk gyermekük állapotáról, hogy minél zökkenőmentesebb legyen a beilleszkedésük. Nagyon fontos a légkör és a környezet. Az autizmus specifikus módszertanban ezt protetikusan is nevezik. Úgy kellett kialakítanunk a csoportszobát, hogy a különböző tevékenységek el tudjanak különölni egymástól. Pl.: délelőtti foglalkozásnak, a számítógépeknek és az étkezésnek külön asztala van, vannak pihenő helyek (ágy, kanapé, szék). Kommunikációs (kártyás) segédeszközök használatát is be kellett vezetnünk az intézményi életben való eligazodásuk érdekében: mi, hol történik, mikor kezdődik, meddig tart stb. A január óta eltelt időszak tapasztalata azt mutatja, hogy ha *megfelelő* személyek foglalkoznak velük, és megfelelő a környezet számukra, nagyon jól érzik magukat, együttműködők, sőt fejlődést mutatnak sok területen. A családok visszajelzései szerint sokkal kiegyensúlyozottabbak, jobb kedvűek.

Az intézményi ellátásunk megszervezése egy elv szerint haladt: az ellátást igénybe vevő személy állapotát, szükségleteit szem előtt tartva a lehető legjobb ellátást biztosítani. A gyerekeink jól érzik magukat, a családok elégedettek, a dolgozók lelkesedése, hivatástudata példaértékű.

Egyre több család jelentkezik a megyéből, akik szeretnék, ha gyermekük ebbe az intézménybe járna, és egyre többen szeretnének nálunk dolgozni.

III.

Az egyesületi működés eredményei (2003-2011):

- információ-áramoltatás, tanácsadás,
- szakkönyvtár,
- állatasszisztált terápia (ló, kutya),
- táborok,
- képzések, továbbképzések → családtagoknak, az ellátásban dolgozóknak,
- érdekképviselet,
- szabadidős programok szervezése,
- előadások az autizmusról, a családok helyzetéről, az autisták (lehetőséges) életpályájáról (főiskolai hallgatóknak - védőnőknek, szociális munkásoknak, gyógypedagógusoknak),
- Autizmus Műhely (2007),
- GEMMA Szociális Szolgáltató Központ - Fejlesztő Iskola (Szeged) létrehozása, működtetése (2010),
- Fejlesztő iskolai Műhely (2010),
- állandó felkérések tájékoztatókra, konferenciákra előadónak,
- médiával jó kapcsolat kialakítása, bármikor számíthatunk rájuk,
- külföldi tanulmányutak, kapcsolatok kialakítása a határon túli szervezetekkel is,
- számos hazai civil szervezettel állunk állandó kapcsolatban.

Az Autizmus Műhely célja az autizmussal élő személyek, a Fejlesztő Iskolai Műhely célja a fejlesztő iskolai oktatásban részt vevő fogyatékkal élő gyermekek és fiatalok, valamint családjaik és az ellátásukban résztvevők valós szükségleteit figyelembe vevő komplex, egymásra épülő és egymást kiegészítő ellátó rendszer kiépítésének támogatása a fogyatékkal élő személyek életminőségének javítása érdekében. A műhelyek nyitottak, minden érdeklődőt szeretettel várunk.

Az évek során nagyon sok önkéntes is segíti munkánkat. Szolgáltatásaink biztosításához egyaránt hozzájárultak országos és helyi egyházi, civil, városi, magánadományok.

Tagságaink: Autisták Országos Szövetsége, Autista Majorságok Hálózata, ESŐ-ERNYŐ Hálózat, Fogyatékosügyi Fórum (Szeged).

A GEMMA Szociális Szolgáltató Központ-Fejlesztő Iskola bemutatása

Intézményünk 2010. szeptember 1-jén nyitotta meg kapuit, ezzel biztosítva 12 súlyosan és halmozottan sérült diák számára az oktatást.

A súlyosan és halmozottan sérült tanulók esetében a **fejlesztő iskola** hivatott arra, hogy az állapotukból adódó szükségleteiket ellássa – gondozási feladatok pl. pelenkázás, etetés stb. – ugyanakkor a komplex fejlesztésüket is biztosítsa.

A fejlesztő iskola ideális lehetőség azoknak a diákoknak, akik állapotuk súlyossága miatt nem integrálhatóak az általános, illetve középiskolákba. Ma már ők is tankötelesek, nem képzési kötelezettek. 6 évesen megkezdhetik tanulmányaikat, és 23 éves korukig lehetnek a nappali oktatás résztvevői a fejlesztő iskolában.

Milyen is a fejlesztő iskola?

A fejlesztő iskolában 6 fős csoportokban történik a csoportos, valamint az egyéni, értelmi és mozgásfejlesztés. A jogszabály által előírt személyi feltétel csoportonként 1,5 fő gyógy-pedagógus, konduktor (esetleg gyógytornász), 1 fő gyógy-pedagógiai asszisztens, 1 fő szociális gondozó és ápoló, 1 fő gyermekápoló. Eszményi ez a szakemberlétszám, fantasztikusan jól megvalósítható így a differenciált fejlesztés, az egyéni, minden igényt kielégítő bánásmód. Nap mint nap tapasztaljuk a gyerekek fejlődésén (legszenvedélyesebb a szociális készségek pozitív változása) hogy egy igazán jól átgondolt, rájuk szabott ellátási formát sikerült a fejlesztő iskola kitalálóinak megalkotniuk.

Kitérő az anyagiakra: Sajnos havonta tapasztaljuk a negatív vonzatát is a „nagy” dolgozói létszámnak, mert az állami normatívából teljesen kivitelezhetetlen a bérek kifizetése, ugyanakkor még a rezsiköltségre és az eszközökre is forrást kell találni.

Az éves normatív támogatás a fejlesztő iskolába járó diák után kb. 500.000.-Ft/fő/év. A csoportlétszám maximum 6 fő lehet (6x500.000.-Ft=3 millió/év:12 hó= 250.000.-/hó: 5 fő dolgozó= 50.000.-Ft bruttó havi fizetés diplomás, szakképzett embereknek.) Az állam ennyire értékeli a súlyosan halmozottan sérült gyerekeket oktatók, gondozók egyáltalán nem könnyű munkáját. És a rezsiköltséget már felejtjük is el.

Vajon ki gondolhatta azt, hogy ilyen finanszírozás mellett a fejlesztő iskola működőképes konstrukció? Remélhetőleg nem azzal történik majd a probléma orvoslása (jó magyar szokás szerint), hogy a szakembereket kell szélnek eresztetni, mondván, mégse kell 'ezeknek' a gyerekeknek ilyen jó ellátás, érvék be kevesebbel. Még kevesebbel?!

A normatív hozzájárulás kérdése tehát teljesen elképesztő, főként a civil szervezetek által fenntartott intézményekben.

Az oktatás heti 20 órában – nálunk 9-13 óráig – folyik az iskolai tanrendhez igazodóan. Az iskolai csoportok (osztályok) életkor és fejlettségi szint szerint differenciáltak.

A tanítás a reggelit követően, a 'reggeli körrel' indul, ahol ráhangolódik diák, tanár az aznapi feladatokra, és lehetőség nyílik az előző alkalom óta eltelt idő alatt történtek ki-, illetve megbeszélésére. A nem beszélő gyerekeknél AAK (alternatív augmentatív kommunikáció/nem beszéden alapuló kommunikáció) alkalmazásával történik a kommunikáció. Majd következik az órarend szerinti foglalkozás:

<i>Reggeli kör Önkiszolgálás</i>	<i>Anyanyelv és kommunikáció</i>	<i>Mozgás- nevelés</i>	<i>Szűkebb-tágabb környezet</i>	<i>Életvitel</i>	<i>Művészetek</i>
---	---	-----------------------------------	--	-------------------------	--------------------------

A fejlesztés főbb területei:

- Kommunikáció és interakció fejlesztése (bazális, individuális, orientációs, augmentatív, és alternatív kommunikáció)
- Önkiszolgálás, gondozás, öltözés, étkezés, szobatisztaságra szoktatás
- Játéktevékenység fejlesztése, személyiségfejlesztés
- Bazális stimuláció: bőrérzékelés, ízlelés, szaglás, hallási figyelem
- Mozgás, egyensúlyérzék fejlesztése, tájékozódás
- Finommozgás, manipuláció
- A gyermekek bevonása a mindennapi gyakorlati tevékenységekbe

Mivel a csoporton belül is minden diák más fejlettségi szinten van, és eltérő képességekkel rendelkezik, egyéni fejlesztés is történik az órák alatt. A mozgásfejlesztés legnagyobb részt egyéni foglalkozás keretében valósul meg. Intézményünkben a mozgásfejlesztést gyógytornász végzi minden nap, de hetente két alkalommal konduktor segítségével, szakértelmét is igénybe vesszük.

Hetente egyszer kutyás terápia és lovas vagy zeneterápia is biztosítva van a gyerekeknek. Igyekszünk minél több terápiát alkalmazni, hogy minden tanuló megtalálja a számára legkedvezőbbet, legoptimálisabbat. Van snoezelen terápiás kuckónk is. Ez a terápiás forma összesíti többek között a fény, hang, szín, esetleg aroma terápiákat, és egyéntől függően képes megnyugtani, lazítani, vagy éppen élnékiteni, stimulálni. Egy biztos, mindenkit elvarázsol.

Pedagógiai tevékenységünk alapelvei (NAT) és kiemelt feladatai:

SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNY, MINT KÜLÖNLEGES GONDOZÁSHOZ, REHABILITÁCIÓS CÉLÚ FOGLALKOZTATÁSHOZ VALÓ JOG

Az épen maradt és sérült funkciók korrekciós jellegű fejlesztésével a tanulókat olyan szintre juttatjuk el, mely az adottságaikhoz és korlátaikhoz mért legteljesebb habilitációt vagy rehabilitációt teszi lehetővé. Hangsúlyt fektetünk a speciális segédeszközök következetes használatára, azok elfogadtatására.

ELFOGADÓ KÖRNYEZET ELVE

A súlyosan és halmozottan fogyatékos tanulókhöz méltó bánásmóddal közeledünk, elfogadjuk másságukat, pozitívan értékeljük önálló megnyilvánulásait, erőfeszítéseiket. A hétköznapi élet során elérhetővé tesszük számukra a lehető legnagyobb önállóságot.

Megtanítjuk a gyermekeket a saját és a többi gyermek másságának megismerésére, elfogadására, valamint törekszünk szűkebb és tágabb környezetükkel megismertetni, elfogadtatni őket.

FEJLESZTÉS-GONDOZÁS, NEVELÉS-OKTATÁS EGYSÉGÉNEK ELVE:

A súlyosan és halmozottan sérült tanulók olyan emberek, akiknél átfogó, egymást kiegészítő fejlesztéssel-gondozással, neveléssel-oktatással habilitációs/rehabilitációs tevékenységgel kell az adottságaikhoz és korlátaikhoz képest, életminőségükben a lehető legteljesebb javulást elérnünk.

KOMPLEXITÁS ELVE

A súlyos és a halmozott fogyatékos sajátos megjelenése indokolja a fejlesztés komplexitását, amely a mozgásnevelés, kommunikáció, megismerő funkciók, személyiségfejlesztés, munkatevékenység együttes, egymást erősítő és kiegészítő alkalmazását öleli fel.

INDIVIDUALIZÁCIÓ, EGYÉNI DIFFERENCIÁLT BÁNÁSMÓD ELVE:

A nevelés-oktatás, fejlesztések során mindig az egész személyiséget vesszük figyelembe, ezért fontos az egyéni odafordulás. A gyermeket mint individuumot tekintjük, elfogadva, nem előtérbe helyezve sérülését. A tanulók különböző adottságai miatt nagymértékű a differenciálás, amely főként azonos típusú feladatokon belül, az elvégzett munka mennyiségében, minőségi szintjében és a segítségnyújtás mértékében nyilvánul meg.

VISZONYLAGOS ÖNÁLLÓSÁG KIALAKÍTÁSÁNAK ELVE:

A súlyosan és halmozottan fogyatékos gyermeknek és fiatalnak megvan a lehetősége, hogy szükségleteit, saját akaratát, elhatározását átélhesse, s amennyiben lehetséges, meg is valósítsa. Kiemelkedő szerep jut a pedagógus, gyermekfelügyelő, személyi segítő éberségének, érzékenységének, hogy az önállóság megvalósulhasson.

INTERAKCIÓ ÉS KOMMUNIKÁCIÓ ELVE:

Az interakció és kommunikáció legfontosabb jellemzője a kölcsönösség.

Testközlebe kell kerülnünk, a világ jelenségeit, tárgyait, személyeit, eseményeit testi kontaktuson keresztül kell közvetítenünk.

Olyan kommunikációs stratégiákat kell kialakítanunk, melyben létrejöhet a kölcsönös megértés, azaz szavak nélkül is értelmeznünk kell tudni a gyermek, a fiatal testnyelvének preverbálisan közvetített üzeneteit, s adekvátan kell azokra válaszolnunk.

PREVENCIÓ ÉS REHABILITÁCIÓ ELVE:

A fejlesztő iskolai munka során a nevelő-oktató, fejlesztő tevékenységünket áthatja a prevenció, (re)habilitációs, terápiás szemlélet.

KOMPENZÁCIÓ ÉS KORREKCIÓ ELVE:

Kompenzációs és korrekciós eljárásokat alkalmazunk a kívánt funkciók eléréséhez, megtartásához.

KOOPERÁCIÓ ELVE:

A súlyosan és halmozottan fogyatékos tanulók esetében minden probléma megoldásához együttműködés szükséges, ez azt jelenti, hogy a szakemberek a tanulókkal együtt vesznek részt a tanulási-tanítási folyamatok eseményeiben.

Egy tevékenységi folyamat akkor nevezhető kooperatívnak, ha a résztvevő partnerek egy előre közösen kitűzött cél érdekében, cselekvésük tervezését és kivitelezését egymástól függően és egymáshoz viszonyítva koordinálják.

A kooperáció elve vonatkozik ezen felül a különböző szakterületek szoros együttműködésére, valamint a gyermekekkel (fiatalokkal) foglalkozó valamennyi személy folyamatos információ és tapasztalatcseréjére (szülők, pedagógusok, fejlesztő-gondozónok, gyógypedagógiai asszisztensek, szakorvosok, segítők).

A NORMALIZÁCIÓ ÉS PARTICIPÁCIÓ ELVE:

A normalizáció és participáció elve alapján a képességekhez mért lehető legjobb szintű társadalmi beilleszkedést érjük el, s ehhez nem a fogyatékos személy hiányzó képességeit kell pótolni, hanem életkörülményeit úgy alakítani, hogy abban képességeinek maximumát nyújtva teljes emberi életet élhessen, részt vehessen a társadalom életében.

A fejlesztő iskola abszolút gyermekközpontú oktatási forma, hiszen a gyermekközpontúság azt a törekvést jelenti, hogy megpróbáljuk megismerni a gyereket fiziológiai, orvosi, pszichológiai, etnográfiai, antropológiai, valamint más egyéb szempontból, és elfogadtatni különbözőségüket a társadalommal. Persze itt felmerül a szegregáció és az integráció kérdése, mely örök vitatéma. A fejlesztő iskolai oktatás is beépíthető idővel a közoktatásba, ahogy a megfelelő körülményeket tudja egy iskola biztosítani – pelenkázó helyiség, külön kis konyharész az ételek turmixolásához, összeállításához, speciális mozgásfejlesztő eszközök, terápiás helyiségek és eszközök –, de ott is csak külön csoportban tartom megvalósíthatónak az oktatásukat. Azt gondolom, hogy az integrációnak is megvannak a határai, és bizonyos mértékű szegregáció még nem feltétlenül az ördög

maga. Egy súlyosan és halmozottan sérült gyermek – aki esetleg nem lát, önálló helyváltoztatásra képtelen, értelmileg közepes vagy súlyos fokban sérült, beszédképtelen, vagy csak nagyon nehezen képes néhány hang képzésére, pelenkázni kell, koordinálatlan a végtag mozgása, etetni kell – integrálása egy általános iskolába, rendkívüli feladatot róna az intézményre.

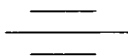
Ami fontos, hogy ne legyenek a sérült gyerekek negatívan megkülönböztetve ép társaiktól, csak a pozitív diszkrimináció engedhető meg esetükben, bizonyos mértékben. De ez nem helyfüggő! Egy halmozottan sérült gyermek szegregálódhat integrált intézményben is, és a fejlesztő iskola is képes arra, hogy elősegítse a sérültek elfogadását, részvételét a társadalomban. Nyitottnak kell lennie az intézménynek, és egy kis kezdeményezőkézség sem árt. Lehet közös rendezvényeket szervezni ép iskolásokkal, aktívan részt venni e helyi közösség életében, legyen az falu vagy város.

Az egyéni, személyreszabott fejlesztés, gondozás, az empátiás képesség, elfogadás és a megfelelő érzelmi muníció – érzelmi intelligencia – az, ami nélkülözhetetlen a fogyatékkal élő gyermekekkel való foglalkozás során. Mindezek a gyógypedagógusok, és a nevelő-oktató munkát segítőket alapvető eszközei, hiszen így tudnak élni az érzelmi befolyás lehetőségével. A súlyosan sérült gyerekek lehet, hogy nem tudnak soha olvasni, bonyolultabb matematikai műveleteket megoldani, de nevetni és sírni a legsérültebb gyerek is tud, érzelmeket élnek át, és közölnek velünk. Alapvető cél – leegyszerűsítve –, hogy a kisdíákok többet nevéssenek, mint sírjanak, mert azon túl, hogy minden gyermek boldog gyerekkort kell, hogy megéljen/átéljen, az értelmi fejlesztésük is hatékonyabb, sőt csak akkor hatékony, ha jól érzik magukat. Nyilván ez mindannyiunkra igaz, csak rájuk még fokozottabban. A pszichológiából ismert az „állapotfüggő tanulás” fogalma. Jobban emlékezünk valamire akkor, ha a hangulatunk hasonló a felidézés során, mint az ismeretek elsajátításakor. Kutatások igazolták, hogy jó hangulatban fogékonyabbak vagyunk például a segítségnyújtásra is.

Itt megemlíteném az iskolát, mint munkahelyet, kiemelve a munkahelyi légkör fontosságát is. Ahhoz, hogy türelemmel, megértéssel tudjunk fordulni a sérült emberek, különösen gyerekek felé, elengedhetetlen az oldott, kellemes hangulat, légkör. Hosszú távon pedig csakis humorral, jókedvvel (természetesen a szakmai tudás mellett) végezhető érdemi munka, és őrizhető meg a dolgozók lelki harmóniája is.

IRODALOM

1. GEMMA Szociális Szolgáltató Központ-Fejlesztő Iskola: Pedagógiai Program 2010.
2. Kiss Zsuzsanna: Gyermekközpontúság a magyar oktatási rendszerben, Szeged 2005., szakdolgozat



PÁRIZSNÉ KISS VIRÁG

tanító

Dózsa György Általános Iskola

Kiszombor

Projektnap, avagy fő az egészség

Minden évben szervezünk olyan programokat iskolánkban, amelyeken nemcsak tanulónk, hanem szüleik is részt vehetnek. Az idén március 19-én rendeztük meg az egészséges életmód téma köré alakított úgynevezett egészségnapot. (Ez az esemény szombatra esett, min-

denképpen kellett jönni iskolába, hiszen március 14-ét dolgoztuk le.) Úgy gondoltuk, egy játékos keretek között lebonyolított program kellemes élményekkel gazdagítaná mind tanulóink, mind szüleik életét.

Annak érdekében, hogy kisebb csoportokban minél többféle feladatban vehessenek részt a gyerekek, évfolyamonként négy helyszínen, körforgásszerűen foglalatostkodtak a kisdíákok az alsó és a felső tagozaton egyaránt. Szüleikkel együtt vonultak állomásról állomásra, így a felnőttek is próbára teheték magukat. Külön programot állítottak össze a pedagógusok az alsósok és a felsősök számára, életkori sajátosságaiknak megfelelően.

Minden évfolyam valamilyen téma köré csoportosította játékos feladatait.

Az alsósoknak minél több manuális tevékenységet próbáltunk kitalálni érdeklődésüket ezzel is fokozva. Az első évfolyamos tanítók segítségével az *egészséges alapanyagokkal* ismerkedhettek meg jobban a gyerekek. Lehetőségük nyílt egy tápláléklánc kiegészítésére, természetesen képeket kellett elhelyezni a piramis megfelelő szintjére. Meglepően tájékozottak voltak a gyerekek ebben a témában. Majd egy úgynevezett titokzárakból húzhattak gyümölcsöket, zöldségeket, és tapintás alapján kellett megnevezniük ezeket. Egyik kollégánónk humoros találós kérdéseket állított össze, amelyek valamilyen egészséges alapanyagra kérdeztek rá. Végül ebben a témakörben bekötött szemmel nyers zöldségeket és gyümölcsöket kóstolgathattak a gyerekek, amelyeket ízük alapján kellett felismerniük. Természetesen ez nagy tetszést aratott körükben.

A második évfolyam témaköre az egészséges táplálkozással, a *helyes étrend* kialakításával volt kapcsolatos. Színes képek, szókártyák segítségével napi menüt állíthattak össze a gyerekek, természetesen többségében hasznos ételeket kellett válogatniuk. Majd csalafinta állításokról döntöttek el, igazak vagy hamisak, ezek is az egészséges ételekhez kapcsolódtak. Ezután ismét az érzékszerveikre hagyatkoztak a kisdíákok, csak ezúttal illatuk alapján kellett felismerniük különböző ételeket. Nagyon nagy lelkesedéssel igyekeztek felismerni egy-egy ételt. Végül egy képkirakó várta a tanulókat, ahol egészséges ételek képeinek darabjaiból alkothattak egy egészet.

A harmadikos tanítók a *fogápolás témakörében* találták ki játékos feladataikat. A helyes fogmosás technikáját sajátíthatták el egy fogsormodell és fogkefék segítségével. Az ismeretek elmélyítéséhez kártyákat használtak, amelyeken a fogmosás helyes lépéssorait láthatták. Majd egy totót töltöttek ki közösen a tanulók, ahol a fogkefe feltalálásának történetéről is hallhattak érdekességeket. Egy másik helyszínen egy számsor összekötése után képek bukkantak elő, amelyeken egészséges fogak mosolyogtak vissza tanulóinkra. Végül egy memóriajátékot játszhattak a nebulók, amely kapcsán a fogápoláshoz szükséges használati tárgyakat kellett kiválasztaniuk.

A délelőtti befejezéseként a negyedikes tanítókkal csoportokban *plakátot készítettek* a gyerekek, amelyekhez felhasználhatták előtte szerzett tapasztalataikat. (Ezeket a folyosón helyeztük el, hogy díszítsék iskolánkat.)

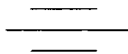
Mindeközben, hogy összekössük a kellemeset a hasznossal, a védőnők vércukor- és vérnyomásmérést végeztek a szülőknek, hasznos tanácsokkal látták el őket, ha igényelték.

A felső tagozaton ugyanezekben a témakörökben végeztek feladatokat a tanulók, de ezek még interaktív előadásokkal is kiegészültek. Többek között hallhattak érdekességeket a haj szerepéről, betegségeiről, majd a kézmosás fontosságára hívták fel a figyelmet megelőzően ezzel számos fertőzést. A harmadik előadás pedig a legnagyobb kincsünkről az ivóvízről szólt. Megtudhatták a gyerekek, hogy a Földön minden hatodik ember szomjazik, és víz hiányában nem tud tisztálkodni. A világ egyes tájain már most luxuscikknek számít a víz.

Természetesen a délben felszolgált ebéd is egészséges alapanyagokból volt összeállítva, hiszen a káposztasaláta mellé sült csirkét és párolt zöldségeket kaptak a gyerekek.

Kellemes és hasznos időtöltés volt ez diákoknak, szülőknek és pedagógusoknak egyaránt. Mindannyian élvezettel vettek részt a játékos feladatokban, szerzett ismereteiket pedig remélhetőleg beépítik mindennapjaikba is.

A szülői munkaközösség mint iskolán belüli szervezeti egység kapcsolódik az iskolán kívüli szervezeti egységekhez, és ezáltal a település civil közösségei segíthetik az ilyen és ehhez hasonló iskolai megmozdulásokat.



DR. NAGY ANDOR
főiskolai magántanár
Eszterházy Károly Főiskola
Eger

A Család Évében – család a TV-ben

A családról, a Család Évében, a Család Hetében születtek e sorok.

Jelen

Éve van, hete van a családnak. Mintha valami akció lenne, valami tartós akció a piacgazdaság keretei között. Ennyit érne a család fogalma, vagy azt jelentené, hogy most minden figyelem a családé kell legyen, hogy a média is segítsen a család tekintélyének visszaállításában, hogy történjenek olyan intézkedések, szülessenek olyan rendeletek, törvények, amelyek a jelen gondjait orvosolják, pozitív jövőképet alkotva?

Jelenünk problémái a családok vonatkozásában is ismereteseek. A többgenerációs családok gyakorlatilag megszűntek. A házasságkötések száma évente csökken, nem csak hazánkban. Növekszik a valameddig együtt élők száma. A fiatalok élnek életüket, szingliként is jól érzik magukat, de az esküvőt követően számosan válnak, újra válogatnak. Több az abortusz, mint a szülés, fogy a magyar. A gyermekáldás helyett gyermekvállalásról beszélnek. A kismama nem áldott állapotban van, hanem terhes, sőt veszélyeztetett terhes. A nagy hasú kismamák sokan szívják a bagót, számosan isszák a kólás rumot. A családokban is megjelent az erőszak: a trágár beszédűtől a gyilkolásig terjed a skála. Tömeges lett a szegénység, mélyszegénység, munkanélküliség. A holnap sokanag kilátástalan. A bölcsődékben, óvodákban, iskolákban a kisebbség ütközik a többséggel. A pedagógus sincs biztonságban a munkahelyén... Hálnak az utcán.

Ez a való világ! Korántsem az a luxus, amit a TV közvetít.

Kíváncsian figyeltük a Család Hetében a közszolgálati televíziókat. A szokottnál több volt a szöveg a családról, de véleményem szerint csekély volt azoknak a műsoroknak a száma, amelyek szentesítették volna a családot mint intézményt, a társadalom alapsejtjeit, aminél jobbat még nem találtak ki.

Néztük a kereskedelmi adók kínálatát is. Boldogságban, szeretetben élő családokkal legfeljebb a sorozatokban találkozhattunk a tőlünk messzire levő világban.

A televízióról már sokszor állapítottuk meg, hogy Janus-arcú, áldás, de akár átok is. Tömegbefolyásoló, kultúráközvetítő szerepe közismert volt és maradt. Milyen kultúrát közvetíten a közszolgálati televízió? Egyértelmű a válasz a témaként megjelenő családdal kapcsolatban is. Jó lenne, ha azok ismernének magukra a képernyőt nézve, akik boldog, szeretetteljes családi életet élnek, akik számára meghatározó a család.

A példát adó családmoddell nem csak a televíziókból, egyáltalán a médiából is hiányzik. Ma már nem érdekes – vélik sokan –, ami normális, természetes, magától értetődő lenne a családdal kapcsolatban. Hol van már a mi Családi Kör korszakunk, a Családi Vásárnapok meghitt bemutatása? Amelyben problémáktól egyáltalán nem mentesen, de szegényen is gazdagon éltek, mert szerették egymást, mert az otthon melegét érezték, mert az egymást szeretők

úgy kötötték össze életüket (egész életre!) hogy tudták, nem lesz minden hónap május, az ég nem lesz mindig kék.

A múlt

A múlt értékeit nem feledni kell, élesztani kellene legalább emlékezetünkben. Hogyan éltük meg mi, idősebbek a múltunkat? Szeretetlenben, boldogságban, nagycsaládban. Szüleink nem discókban ismerkedtek hangos tam-tam zenékre egymást sem hallva. A valcer, a tangó, a csárdás volt a táncuk. A tánciskolában az illemszabályok betartása kötelező volt. A lányt felkérte a fiú, majd megköszönte a táncot, és helyére kísérte. Nem napokig, sok esetben évekig ismerkedtek, igyekezve kedveskedni egymásnak. Az első csók már maga volt a csoda. Nem együtt jártak, a fiú udvarolt a lánynak. Kísérgette, ha megengedte. Egy idő után természetessé vált a szülőkkel való találkozás, ami komoly megméretést jelentett. A szülők véleménye nem mindig volt kedvező, és sokszor döntött a továbbiak alakulásáról. „Ha szeretitek egymást, legyetek egymáséi!” Szólt az ítélet és a szülők áldása jelentette az új család alapítását, amelyben a szülők támogató segítők voltak akkor is, ha szegényen éltek. Az esketés életre szól, mert a házasságok az égben kötöttek. A gyermekáldást természetesen várakozás előzte meg, hiszen a gyermekkel lett teljes a család. A fiatalok igyekeztek azokat a hagyományokat átvenni, amiket a szülőktől, nagyszülőktől örökölték. Hányan fogalmazták meg a felnőtté váló fiatalok közül, hogy szeretnék olyan családot alapítani, mint amilyen családban én is felnőhettem. Az erkölcstelenség bűnnek számított, a bűnelkövető, ha vallásos volt, tarthatott attól, hogy vagy itt, vagy a túlvilágon elnyeri büntetését. Az emberek ismeretlenül is köszöntötték egymást, ahogy tudtak, segítettek egymáson. A tisztelet kijárt az életpapasztalt idősebbeknek, akiknek nem kellett aggódniuk, hogy mi lesz velük öregségükre. Nem volt szükség őrző-védőkre, sőtétben sem kellett félni.

A média szerepe a mostanihoz képest rendkívül szerény volt. A rádió volt a meghatározó hírforrás, az újság, a könyv, a film a szórakoztatás, informálódás eszköze volt. Tabu téma volt az erőszak, a szex, a pornó, a gyűlöletbeszéd.

A múlt ismerete nélkül a jelen gyökértelen. Az előbbieken vázolt múlt ma már csak emlék, amin a fiatalok csak mosolyognak, legyintenek. Ez a múlt már soha nem tér vissza!

Pedig milyen jó lenne „megfiatalított” Kelemen Endrékkel, Ranschburg Jenővel újra rendszeresen találkozni a képernyőkön főműsoridőben. Tanácsokat adni a fiataloknak, a családi életre nevelni őket, szépre, jóra tanítani. A 3 évtizeden át élt iskolatelevíziót mindmáig számosan emlegetjük mint a magyar televízió egyik meghatározó tényezőjét.

Arra is szívesen emlékszem, hogy hogyan találtuk ki Egerben a Családi Kör Klubokat, amelyek tömegesen jelentek meg hazánk városaiban, falvaiban, amelyekben jókat beszélgettünk, időnként vitatkoztunk, és örömmel vártuk a következő találkozókat.

Múltidézős televíziós műsorok, filmek a különböző csatornák programjaiban nagy sikert aratnak. Meggyőződésem, hogy bőven lehetne válogatni a Családi Kör műsoraiból is. A „XXI. század” című adás már bemutatta egy műsorában, hogy volt egyszer Családi Kör, ahol megjelenhettünk az életműdíjas Kelemen Endrével és a televízió elnöki nívódíjas Nagy Andorral. Jó lenne, ha az MTV 2 vezetői a Család Évében „felfedeznék” a Családi Kör értékeit is.

Jelen és jövő

Globalizálódó világunkban a televízió ablakot nyitott a világra, melyen keresztül beáramlik az érték, de a szenny is. Sajnálatos, hogy az értéknek sok esetben nincs foganatja, a szenny viszont gyorsan terjed. Az internet lehetővé tette az ismeretlen megismerését, valóságos droggá vált, függővé tette az embereket, akiket tehetett. Ő maga a csoda! A média legyőzte az időt, a teret, a távolságot, nélkülözhetetlen közrendszerévé vált. Gyermekeinknek már nem technikai csoda, hiszen beleszülettek. Már magzatként is hatott rájuk egyik-másik médium.

Ebben a világban az érettségi már nem a tanulás befejezettségét, sokkal inkább a főiskolai, egyetemi továbbtanulás feltételeit jelenti. A fiatalok jelentős része 25-30 éves korban fejezi be tanulmányait, kezd önálló életet élni, szakad el a szülői háztól, lép be a munka világába. A csodálatos jövőképet álmódok találkoznak a realitással, sokak vágyaiból soha nem lesz valóság. Álláskeresés, bizonytalanság. A szerény jövedelemmel való elhelyezkedés okán a házasságkötést is prolongálni kell. Különben is meggondolandó, hogy az önálló életet élő, a szabadságot élvező vállalja-e a másikat, a kööttséget, az alkalmazkodást, az olyan valakivel együttélést, akit meg sem ismert igazán. Egyébként is mindene megvan, amire szüksége lehet. A szerelmet is árulják! Sokan vélekednek úgy, hogy a jövővel nem kell számolni, a mának kell élni. S ez már az „egy nap a világ” korszakát idézi.

Hazánkban a felsőoktatás évtizedek óta elnőiesedett. A lányos szülők mindent elkövetnek, hogy a lányuk diplomás legyen. A korábbi arány a diplomások neme szerint jelentősen átalakult. Ami természetes, a diplomások igénye megnőtt. Az érzelmek mellett az értelmileg is hozzá illőt keresi a diplomás nő, igyekszik olyat találni, aki számára e vonatkozásban is megfelelő. Ez pedig nem egyszerű feladat!

Vajon köze van-e mindennek a jelenünk családi életéhez, a párválasztás alakulásához? Vajon a diplomássá válás, elhelyezkedés, önállóság időbelisége nem jár-e együtt azzal a ténnyel, hogy az ideális 23-25 éves életkor helyett sokkal később születik az első gyermek?

Vajon az érettebb életkor nem jár-e együtt az alkalmazkodás nehezebbé válásával? Márpedig alkalmazkodás, tolerancia nélkül nincs tartós házasság. A másság, az egymás elfogadása rendkívül fontos. Hozzá kell az embernek szokni, hogy nem mindig neki van igaza. A gyermek megjelenése a családban újabb alkalmazkodást jelent. Már ő is szerepet kér. Hozzá is alkalmazkodni kell. De még mennyire!

E tény is befolyásolhatja jelenünket, hiszen a fiatalok fiatalos életvitelhez szoktak. Szórakozni vágyanak, élni, jól élni életüket, utazni, világot látni, a média által is sugallt sok szépséggel, gazdagsággal ismerkedni. Ezért is marad későbbre nagyon sokszor az újabb család megszületése, ezért szülnék számosan 35-40 éves korú nők.

Tudjuk, hogy minden általánosításban van túlzás, de jelenünkben mintha kevesebb lenne a szabályt erősítő pozitív kivétel. Ma már nem csodálkozunk szinte semmin, még azon sem, hogy a médiumok reklámot csinálnak a szabad szerelemnek, a hűtlenségnek, a gyermektelen életmódnak, a felelőtlen kapcsolatoknak, az egyéjszakás ismerkedésnek stb.

Mindezeket tapasztalni lehetett a Családok Hetében is. Mintha e héten se lett volna más, mint általában. Főműsoridőben a Családok Hetében is tömegek nézték, mi történik a luxusszállóban, hogy alakul a sztár csinálás, a celebek világa, mert ez egyesek szerint tömegigényt elégített ki.

Az átlagéletkor öröndetes növekedésének lehetünk élvezői, tanúi, amelynek számos oka lehet. Érdekes módon kevesebb szó esik azonban arról, hogy a mi generációnk házasságai szerepet kaphat abban. Édesapám még azt mondta, hogy „60 felé hazafelé”! Élt 82 évet, édesanyám 90-et. Én közel 80 évesen még ebben a hazában érzem jól magam, köszönhetően annak is, hogy 54. éve élem szeretett családommal életem, hogy szüleimtől örökölhettem a példás családi életet.

A nagyvilágba kitekintve is azt lehet tapasztalni, hogy a házasság akár nagyon komoly egészségvédő, élettartamot növelő tényező. A televízióból nyerve az ismereteket, hivatkozhatunk arra például, hogy Finnország egyik vizsgálata szerint a férfiak számára a házasság háromszoros, a nők számára a jó házasság ötszörös valószínűséget jelent a 69. év túlélése szempontjából. Egyik amerikai vizsgálat is hasonló következtetést eredményezett. E szerint két és félszer nagyobb valószínűséggel éri meg a 65. életévet egy házasság, mint egy szingli. A nők számára másfélszeres védettséget jelent a házasság.

Minderről szólnunk kellett a Család Évében: hogyan is jelenik meg az értéket hordozó család a tévében.

A szemléletesség biztosítása az angol nyelvtan tanításában a diákok bevonásával

Jelentős számú tanár és diák még mindig azt a célt tűzi ki a tanítás és tanulás során, hogy a nyelvtani szabályokat tökéletesen tudják elmagyarázni, illetve elmondani. Ebben a cikkben amellet fogunk érvelni, hogy a nyelvtani szabályok explicit tudása nem feltétlen jelenti azt, hogy valaki élő nyelvi szituációban tudja használni a megfelelő szerkezeteket. A képek eszközök a szemléletesség biztosítására, a fogalom megértéséhez elengedhetetlen az alkalmazásuk. Ezt igyekszik a cikk kifejezni.

A címben leírt szemléletesség biztosításán azt a koncepciót értjük, hogy megpróbáljuk az adott lexikai és nyelvtani egységeket a lehető legjobban érthetővé tenni a diákok számára képekkel, Krashen (1982) szerint ugyanis csak akkor történik meg az idegen nyelv elsajátítása, ha értelmezhető nyelvi információt kapnak a diákok. Ezt az értelmezhető nyelvi információt, a szemléletességet hivatottak a képek biztosítani. A diákok teljes bevonásán pedig azt értjük, hogy a tanár által történő mozgatusukkal az aktuális nyelvórai szituációt még érdekesebbé tesszük számukra. Mint ahogy látni fogjuk, ezek együttes következménye a nyelvóra játékosává tétele.

A képek mellett a diákok fizikai mozgatusa is hozzájárul az érdekes nyelvórákhoz, ez ugyanis elég motiválóan hat a diákokra. Három feladatsort fogunk bemutatni, hogy bizonyítsuk: a hagyományos nyelvtani magyarázás kizárólagos korszaka lezárult. Nézetünk szerint, a modern nyelvi óráknak több olyan elemet kell magukba foglalniuk, amelyek érdekesek a tanulóknak. Segítségül hívunk érvünk alátámasztására olyan neves szerzőket, mint Andrew Wright, Scott Thornbury, Poór Zoltán, Medgyes Péter és Gillian Brown.

Úgy véljük továbbá, hogy nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt a szakmában az elmúlt több mint huszonöt évben nagy tért nyerő tanulmányt, amiben Gardner (1983) kifejtette, hogy kultúránk és iskoláink túl nagy figyelmet fordítanak a csak nyelvi és a logikai-matematikai intelligenciákra. Véleménye szerint a társadalom és az iskola a magukat jól kifejező és logikusan gondolkodó embereket tartja sokra. Ezzel szemben szerinte hasonló figyelmet kellene fordítanunk olyan egyénekre, akiknek más intelligenciákban vannak meg a képességeik: a művészekre, az építészekre, a tervezőkre, a táncosokra, a muzsikusra stb. Ezeknek a tehetségeknek a nagy részét olyan jelzővel bélyegzik meg, hogy hiperaktívak, vagy hogy deficités figyelműek. Gardner javaslata szerint mind a nyolcféle intelligenciát figyelembe kell venni. Ezek a következők: nyelvi, logikai, vizuális, kinezetikus, zenei, interperszonális, intraperszonális és naturalista. Ebben a cikkben két intelligencia bevonása a nyelvtanításba kap különös figyelmet: a vizuális és a kinezetikus. A két intelligencia figyelembevételéhez elengedhetetlen a képi szemléltetés és a diákok teljes bevonása, azaz mozgatusuk.

1. Miért használunk képeket?

Mielőtt bemutatnánk három olyan angol nyelvórán alkalmazható feladatsort, amelyek a diákok vizuális és kinezetikus képességét aknázzák ki, érvelni kívánunk a szemléletesség

biztosításának és a diákok nyelvi órán való tudatos mozgatójának technikája mellett. Teljes mértékben elfogadható érvelés Joachimé (2009, 26), aki ekképp támasztotta alá a képek használatának fontosságát: „A verbális magyarázat mellett egy-egy szó jelentésének megvilágítására gyakori módszer a képek, a rajzok használata. Ezek előnye, hogy nem szükséges az a minimális nyelvtudás sem, amely a szóbeli magyarázatok megértéséhez elengedhetetlen, valamint hogy a vizualitás az óra változatossága mellett a memorizálást is hatékonyan szolgálja.”

A képek használata mellett érvel hasonló módon Wright (1993) is, aki szerint nagyon fontos, hogy a tanteremben széles skálájú segédanyag álljon rendelkezésünkre azért, hogy a diákoknak gazdag alapot és ingert biztosítsunk a fejlődéshez. A segédanyagoknak, fejti ki továbbá Wright (ibid), tartalmazniuk kell a képeket, mivel azok a dolgok, amiket látunk, nagy szerepet játszanak abban, hogy befolyásoljanak minket, és információkat nyújtsanak nekünk. Ahogy fogalmaz: annak alapján gondolkozunk, jóslunk, következtetünk, hogy mit látunk körülöttünk, ugyanis a képek az érdeklődéshez, a motivációhoz, bizonyos referencia pontokhoz és ingerekhez járulnak hozzá. Erre az érvrendszerre rimel az, amit Strohner (2008:8) mond, hogy „a nevelés vizuális értelemben tehát mindazon érintkezési felületekre és mentális szférákra – nevezhetjük mentális térnek vagy mentális architektúrának – vonatkozik, amelyekkel a látható világ kommunikálni képes az emberrel.”

Mumford (2009:40) is a szemléletesség biztosítása mellett teszi le a voksát. Véleménye szerint minden tanár hozzáfér képekhez, amelyek gyors és könnyű módot szolgáltatnak arra, hogy más helyeket és embereket behozzunk a tanterembe. Képzelőerővel a képek rendkívül rugalmas forrást biztosítanak, amelyek azért is hasznosak, mert a szókincs és a nyelvtan tanításában segítenek, ezenfelül szerepjátékokon keresztül lehetőséget nyújtanak a beszédre.

Thornbury (2002) szintén a képi szemléltetés mellett érvel. Állítása szerint a szavakat nem lehet tanítani. Azokat be lehet mutatni, jelentésükre a tanulókat rá lehet vezetni, meg lehet magyarázni beágyazva mindenfajta játékba és megtapasztalva mindennemű asszociációs módon. Mint nyelvtanároknak, nekünk az az egyszerű feladatunk, hogy felkeltsük a megfelelő érdeklődést. Hozzátehetjük, hogy a Thornbury által használt 'vocabulary' szó esetünkben felcserélhető a 'grammar' azaz a 'nyelvtan' szóval.

Abban az esetben, mikor a képek kommunikálják a nyelvtani formulákat, a diákok érdeklődését jobban felkelthetjük, és úgy véljük, hogy a nyelvtan implicit tudása hatékonyabb, mint az, ha a diák képes explicit módon kifejezni nyelvtani szabályokat. Ezt a nézetet osztja Tarone és Yule (1996), akik azt fejtették ki, hogy még manapság is számos diák úgy közelíti meg az idegen nyelvtanulást, hogy annak kifejezett célja az, hogy képesek legyenek megfogalmazni nyelvtani szabályokat. Tarone és Yule szerint ez sajnálatos, és ez a fajta explicit tudás nem garantálja azt, hogy képesek lesznek a tanulók később jól alkalmazni a nyelvtani formákat. Érvelésükben tovább menve azt állapítják meg, hogy az a benyomás keletkezhet az ilyen tanulókról, hogy ők bizonyára a nyelvtani kompetencia magas szintjén állnak. Eközben meg elég gyakran ez a benyomás nem éli túl az első olyan próbát sem, mikor a tanulónak tanórán hosszabb szóbeli vagy írásbeli produkciót kell nyújtania.

Bárdos (2000) érvelése is elengedhetetlen, aki szerint a példákon keresztül történő szemléltetéstől a nyelvtanár azt várja, hogy a diákok a példaanyag hatására maguk is rájöjjenek azokra a szabályokra, amiket később akár meg is tudnak majd fogalmazni.

Medgyes (1997) is annak ad hangot, hogy nem a nyelvről, hanem a nyelven kell társalogni a nyelvórán. Felhívja arra is a szakma figyelmét, hogy a tanár ne elemezgesse öncélúan a nyelvtant, és ne bonyolódjon hosszas magyarázatba. Ezek szerint Gráf (1995:51) jogosan teszi fel a kérdést: „Vajon szükséges-e tudnia az átlagos nyelvtanulónak, hogy ...az-ing-es igealak mikor 'participle' és mikor 'gerund'?” Cikkünk esetében ebbe a kérdésbe bármelyik nyelvtani terminus behelyettesíthető, azaz kérdezhetnénk azt is: Fontos-e a diáknak tudnia, hogy mi az 'egyszerű jelen', a 'kötőszó' vagy a 'melléknév' angol megfelelője?

Érvelésünk további támogatására hívjuk segítségül Poórt (2001), aki azt állítja, hogy „...a nyelvpedagógiai folyamatok tervezőinek és megvalósítóinak tehát arra kell törekedniük, hogy ne csak audiovizuális élményt nyújtsanak a nyelvi impulzusok..., hanem azok tervezésébe, megvalósításába vonják be a nyelvtanulókat, s cselekvések, kézzelfogható produktumok létrehozására irányuló tevékenységek közben biztosítsák számukra a nyelvhasználat sikerélményét akár a legelemibb kompetenciaszinteken is.” Mikor cikkünkben a ’tanár’ szót használjuk, akkor az alatt a Poór által alkalmazott nyelvpedagógiai folyamatok tervezőit is értjük. Továbbra is Poórra (ibid.) hivatkozunk, aki azt állítja, hogy a „képi szemléltető eszközök alapvető funkciója a szituáció bemutatása, azaz a kontextusteremtés.” Poór (ibid.) továbbá rámutat, hogy azon nyelvi eljárások hatékonyak, „amelyekben a tanuló nem csupán ismereteket szerez, rögzít, gyakorol, hanem mindezt úgy teszi, hogy az új tudást és készségeket cselekvések, lehetőség szerint alkotótevékenység közben alkalmazza.” Ahogy azt a leírt eljárásokban látni fogjuk, maximálisan törekedünk sikerélmény biztosítására, kontextusteremtésre és arra, hogy cselekvés közben alkalmazza a diák a megtanultakat.

A lent leírt három feladatsor éppen azt a funkciót célozza meg, hogy a diákok képesek legyenek pontos nyelvtani struktúrákkal használni a nyelvet, miközben a tanár képileg szemléltetve, játékosan motiválja a diákokat a sikeres nyelvhasználatra.

Mikor motivációról beszélünk, elengedhetetlen hogy Dörnyei és Csizér (1999) kutatási eredményeit használjuk. Ők a nyelvórai motiváció 10 parancsolatával felállítottak egy szinte már kőbe vésett szabályrendszert. Ebből kettőt emelnénk ki: a tanárnak kellemes hangulatot kell teremtenie, és érdekessé kell tennie az órákat. A leírt három feladatsorral amellet, hogy a tanár a már említett nyelvtani pontossági funkciót tűzi ki célként, teljes mértékben kellemes hangulatot képes teremteni, és érdekessé is teszi az órákat. Mint látni fogjuk, ennek eszköze a szemléletesség biztosítása és a diákok teljes bevonása, azaz a tanár által megnevezett szituációkban történő mozgatusuk.

Az órák érdekességének fontosságát hangsúlyozza Brown és Yule (1989) is, akik kiemelik, hogy egyértelműnek kell lennie a tanárok számára annak, hogy olyan felnőtt diákok, akik még alacsonyabb nyelvi szinten állnak, panaszkodnak, hogy unalmasan könnyű, monoton feladatokat kapnak. Ez a tanár részéről azon a félreértésen alapul, hogy a kevés nyelvtudás ténye önmagába foglalja, hogy a nyelvhasználatnak is alacsony szinten kell működnie. Szerintük egy tanárnak sem kellene ebbe a hibába esnie. Mind a következőkben leírt ’Közlekedési lámpák’, mind ’a Kali istennő’, mind ’A nagy ho-ho-ho’ feladatsor izgalmasan és érdekesen nagy kihívás a diákok számára, akik ezzel motiválódnak arra, hogy elsajátítsák az adott órák anyagát. Ez annak is az eredménye, hogy ilyen játékos feladatok folyamán jobban involválódnak a diákok. Aláhúzendó, hogy a motiváció eszköze a képi szemléltetés és a diákok teljes bevonása, azaz mozgatusuk.

A képek alkalmazása és a diákok teljes bevonása mellett a játékoság is hangsúlyos, amelyet a leírt feladatsorok is bizonyítanak, és ami természetesen következik a képi szemléltetésből és a diákok teljes bevonásából. Mint ahogy a bevezetésben állítottuk, az értelmezhető nyelvi információt hivatottak a képek biztosítani a szemléletességhez. A diákok teljes bevonása – a diákok mozgatusa – pedig az adott nyelvórai szituáció még érdekesebbé tétele miatt fontos. Nikolov és Nagy (2003) tanulmánya is azt bizonyítja, hogy a nyelvtan magyarázása és sok gyakorlása negatívan hat a diákok motivációjára, azaz tanulási hatékonyságára. Kutatásukról beszámoló cikkükben kijelentik, hogy „a nyelvtan tanítása és gyakorlása szintén sok válaszdónak okozott kellemetlen élményeket (Nikolov–Nagy, 2003: 27)

Számos szerző írt könyvet (Clark, 1993; Rinvolucrí, 1984; Lewis, Bedson, 1999) arról, hogy mekkora jelentőséggel bír a játékoság az angol nyelvi órákon. Könyveikből az is kiderül, hogy a legtöbb feladatsor játékosága a szemléletesség biztosításával és a diákok teljes bevonásával, azaz a kiesztetikus intelligenciára való építéssel érhető el.

A szemléltetett és játékos feladatok megtervezésekor lényeges figyelembe venni, milyen elemek játszanak szerepet. Ezen feladatsorok kidolgozása és a megfelelő eszközök kiválasztása nagy jelentőségű. Candlin (1987) azt állítja, hogy a nyelvi feladatsoroknak a következő elemeket kell tartalmazniuk: bevitel, szerepek, elrendezés, cselekvés, kívülről ellenőrzés, eredmény és visszacsatolás. Ahogy látni fogjuk, a bevitelt a képek biztosítják, a szerepeket világosan kijelölik, ami az elrendezést illeti, a tanár igyekszik kihasználni a tanterem adta teret a diákok mozgztatására, a diákok aktívan cselekvők lesznek, meglesz az eredmény is, hiszen megtanulják a kijelölt nyelvtani anyagot, és minden esetben a tanár továbbgyakoroltatja a grammatikai elemeket, hogy meggyőződjön arról, rögzült-e az új anyag a diákok fejében.

Ahogy fent utaltunk rá, a szemléletesség biztosításán azt értjük, hogy képekkel megpróbáljuk az adott lexikai és nyelvtani egységeket a lehető legjobban érthetővé tenni a diákoknak, míg a diákok teljes bevonásán azt értjük, hogy a tanár az adott nyelvtanai helyzetekben tudatosan mozgatja őket. Ezt célozza a leírt három nyelvtanai eljárás, melyekben a szinteket a Common European Framework (2001) rendszerének figyelembevételével jelöltük meg.

2. A vizualizáló és kinezetikus eljárások a tanteremben

Közlekedési lámpák

Nyelvtan: egyszerű jelen és az eljárás alkalmazható bármelyik másik igeidő és módbeli segítségével tanításakor.

Szint: A2

Eszközök: színes kártyák, képek, bluetack, doboz

Eljárás:

A lent leírt fázist megelőzi az időhatározó-szavak ('always', 'usually', 'sometimes') egy idővonal segítségével kivitelezett bemutatása. Ezt követi, hogy a tanár képekkel szemlélteti, hogyan kell képezni az egyszerű jelen időt kijelentő módon. Minekutána biztosítva van a képi szemléltetés, a diákok megismerkednek ennek az igeidőnek helyes alkalmazásával. A tanár miután felmutatja a képet, és annak alapján elmondja, hogy pl.: 'I always swim.' Ezt a képet felragasztja blue-tackkel a táblára egy szintén előzőleg már felragasztott zöld kör mellé. Ez jelzi asszociatíván a közlekedési lámpákra a kijelentő módot. Majd ezt teszi a többi igét ábrázoló képpel is. Ezt követően a diákok egy dobozból kihúznak képeket, amelyek a nap folyamán rutinszerűen végzett cselekvéseinket ábrázolják (fürdik, fogat mos, újságot olvas stb.). Egy kisebb dobozból pedig véletlenszerűen kártyákat húznak ki, amelyeken a már megtanult időhatározó szavak vannak leírva. Tehát annak, aki a „fürdik” és a „sometimes” kártyát húzta, azt kell mondania, hogy 'I sometimes have a bath.'

Miután a kijelentő mód gyakorlása befejeződött, a tanár szemlélteti, hogyan kell kérdezni egyszerű jelen időben hasonló módon, ahogy azt tette a kijelentő módnál, csak hogy most a zöld kör felett levő sárga kör mellé illeszti fel a képeket és egy-egy kártyát, amelyen a 'do' és a 'does' szavak vannak rajta. Ennek begyakorlása után pedig a tagadáshoz a legfelül levő (ahogy a közlekedési lámpán követik egymást a színek: piros, sárga, zöld) piros kör mellé ragasztja fel a képeket. A piros jelzi így a tagadást, a sárga a kérdést, a zöld a kijelentést. Úgy gondoljuk, hogy ez a szemléltetés megfelelő segítséget nyújt a diákoknak, hogy elsajátítsák az egy igeidőn belüli módokat. A segítségnyújtás mellett pedig kellően motiváló és szórakoztató ez a tanítási eljárás. Még jobban élvezik a tanulók, ha ők mehetnek oda a táblához, és helyezhetik fel a megfelelő helyre a képeket, ugyanakkor mindig ügyelni kell, hogy mondassuk ki velük az alkotott mondatot. Ezzel biztosítjuk a teljes bevonásukat

Ahogy Wright érvelését fent említettük, azok a dolgok befolyásolnak minket, amiket látunk. Ennek a feladatsornak a sikerességében nagy jelentősége van annak, hogy mit látnak a diákok, hiszen az asszociatív vizuális intelligenciát kell felhasználniuk.

'Kali istennő'-játék

Nyelvtan: kötőszavak: in spite of the fact, despite, even though, although

Szint: B2

Eszközök: borítékok, képek, bluetack

Eljárás:

A tanár az egyik asztalra helyez egy borítékot, amelyben képek vannak, ebből a diákok kettőt-kettőt választhatnak maguknak tetszés szerint. A képek a következő mondatok alkotását váltják ki a diákokból: 'We are playing tennis outside', 'She is working', stb. Egy másik asztalon szintén található egy boríték, amelyben kártyák vannak olyan mondatokkal, mint például: 'it is a snowy day', 'she is ill', stb. A tanár elmagyarázza, hogy a tanulók feladata az, hogy a képekhez találjanak illogikus kapcsolatot. Ilyen az 'it is a snowy day' és a 'we are playing tennis outside.'

Eközben a tanár a mellkasára ragasztja azt a kártyát, amin az 'even though' kötőszó van. Az egyik diáknak a tanár háta mögé kell mennie a jobb kezében a képpel, a bal kezében pedig a mondattal. A csoport többi tagja így egy képileg szemléltetett mondatot lát, amit egyikköjüknek ki kell olvasnia: 'We are playing tennis outside even though it's a snowy day.' Majd a diákok egyenként beállnak a tanár mögé az első társukhoz hasonlóan jobb kézben egy felmutatott képpel, a balban pedig egy mondattal. A gyakorlat végére a nyelvórai csoport olyan alakzatot fog ölteni, mint a buddhizmusban a Kali istennő, akit több karúként ábrázolnak. Innen kapta ez a gyakorlatsor a Kali istennő játékot. Lehet alkalmazni feltételes mondatok és egyéb kötőszavak megtanítására. Ismételten a szemléletesség biztosítását és a diákok fizikális mozgását, azaz teljes bevonását aknázza ki ez az eljárás. Szintén fontos megjegyeznünk, hogy így, Poórra visszautalva, a diák alkotó tevékenység közben alkalmazza a nyelvi formákat.

A nagy ho-ho-ho

Nyelvtan: kötőszavak: melléknévek és vonzataik

Szint: B2

Eszközök: színes kártyák, képek, kartonpapír, bluetack

Eljárás:

Képek alapján a tanár szemlélteti a különböző melléknéveket: 'afraid', 'amazed', 'surprised'. 15-nél nem érdemes több új szót megtanítani a diákoknak ennél a feladatsornál, bár lesznek lexémák, amelyek már ismertek. Ilyen a fent említett 'afraid'. A melléknévek bemutatása után egy kartonlapra rajzolt tóra helyezi a tanár a képeket, ahonnan a diákok tetszés szerint „halászhatnak”. Három-három felvett képpel a kezükben a diákok egy másik asztalhoz mennek, ahol megint csak egy kartonlapra rajzolt tavat találnak, ezúttal tele olyan kártyával, amelyeken prepozíciók vannak, pl.: 'at', 'in', 'on' stb. Egy előjárószo több kártyán is szerepel. A tanulóknak a kezükben levő képekhez a megfelelő kártyát kell kivenniük, és versenyeznek abban, hogy ki tudta a legtöbb helyes kártyát összepárosítani a képen ábrázolt melléknévvel.

Olyan pároknak kell kijönniük, mint például: 'afraid of', 'amazed at'. A tanár a játék közben besegíthet, ezzel is tanítva a diákokat. Miután megvannak a szópárok, helyes mondatokat kell vele a tanulóknak alkotniuk. Pl.: He is 'afraid of dogs very much'; 'They are interested in tennis.' Ez a feladatsor, – mint ahogy az előbbi kettő is – a szemléletesség biztosítására, a diákok teljes bevonására és a játékosásra alapoz, amelyek véleményünk szerint elengedhetetlenek a modern oktatáshoz. Ezek mellett továbbá a diák a nyelvet használja, és nem a nyelvről beszél, ahogy azt Medgyes fogalmazta meg.

Következtetések

Három feladatsor bemutatásával érveltünk amellett, hogy a szemléletesség biztosítása és a diákok teljes bevonása nélkülözhetetlen az angol nyelv oktatásához. Bizonyítani szándékoz-

tuk azt, hogy a képek használata motiválóan hat a tanulókra, akik úgy tanulják meg az újabb nyelvtani struktúrákat, hogy a tanár a szabályok elmagyarázása helyett, érdekes játékokkal készül fel az adott anyagok átadására.

Mielőtt az eljárásokat bemutattuk volna, értelmeztük a címben leírt fogalmakat. Leszögeztük, hogy a képek az értelmezhető nyelvi információt hivatottak biztosítani a szemléletes-séghez. A diákok teljes bevonásán pedig azt értettük: a tanár által történő tudatos mozgatásukkal az adott nyelvtanórák szituációt még érdekesebbé tesszük számukra. Megállapítottuk, hogy a játékosság, a diákok mozgatása és a szemléletesség biztosítása, bevonása ösztönzően hat a nyelvi órán. Ehhez segítségül hívtuk Thornbury, Tarrone és Yule, Dörnyei és Csizér, Medgyes, Bárdos, valamint Joachim állításait.

Nem hagyhattuk figyelmen kívül Gardner intelligenciákra vonatkozó elméletét sem, aki azt állítja, hogy érdemes a vizuális és a kinezetikus intelligenciákat bevonni az oktatásba.

Érveltünk amellett, hogy azon felnőttek, akik még ugyan alacsony nyelvi szinten állnak, elvárják, hogy a nyelvtan tanításakor kihívás elé állítsuk őket, azaz érdekes és izgalmas feladatokkal legyenek motiválva. A motiváció meghatározásához Dörnyei és Csizér tanulmányát hívtuk segítségül.

A bemutatott eljárásokkal az is célunk volt, hogy a Poór által megfogalmazott képi szemléltetésben megnyilvánuló szándékokat, – hogy sikerélményt biztosítsunk, kontextust teremtsünk és cselekedessünk – megvalósítsuk. Emellett a Medgyes által megfogalmazott követelményeknek is meg akartunk felelni: a tanár ne elemezgesse öncélúan a nyelvtant.

Továbbá igyekeztünk figyelembe venni Candlin elméletét, aki azt állítja, hogy a bevitel, a szerepek, az elrendezés, a cselekvés, a kívülről ellenőrzés, az eredmény és a visszacsatolás elemek elengedhetetlenek egy jó feladatsor végrehajtásakor.

Fontosnak tartottuk Bárdos érvelését is, aki szerintünk nagyon helyesen állítja, hogy a diák a sok példaanyagon és szemléltetésen keresztül képes lesz a szabályokat később maga is megfogalmazni. A három feladatsorral is azt bizonyítottuk: az adott nyelvtani formák használata után a diákok képesek önmaguk is megfogalmazni a szabályokat.

Hangsúlyt kapott az az elv, hogy kellemes hangulatot teremtsen a tanár, és élvezetes feladatsorokkal készüljön fel a tanításra. Minél jobban ösztönözzük a diákokat képpel, mozgatással és játékkal, annál jobban fogják élvezni az oktatást, ám ez, mint ahogy azt állítottuk, most már megkerülhetetlen a modern nyelvórákon.

IRODALOM

- Bárdos, Jenő (2000) *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Brown, Gillian; Yule, George (1989) *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press
- Candlin, Charles (1987) *Toward Task-based Learning* In: Candlin, Charles; Murphy, Daniel (eds.) *Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs: NJ Prentice-Hall
- Clark, Raymond C. (1993) *More Index Card Games and Activities for English*. Brattleboro, Vermont: Pro Lingua Associates
- Council of Europe (ed.) (2001) *Common European Framework of Languages for Reference: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press
- Gardner, Howard (1983) *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic
- Gráf Zoltán Bendek (1995) Tíz kicsi nyelvtan *Modern Nyelvoktatás* vol 1., nr. 3, pp. 50-54
- Dörnyei, Zoltán, Csizér, Kata. (1999) *Ten Commandments for Motivating Language Learners*. Language Teaching Research
- Joachim László (2009) A szókincs tanításának néhány módszere. *Modern Nyelvoktatás* vol.14., nr. 4, pp. 20-28
- Krashen, Stephen (1982) *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon
- Lewis, Gordon; Bedson, Gunther (1999) *Games for Children*. Oxford University Press: Oxford

Medgyes, Péter. (1997) *A nyelvtanár*. Corvina: Budapest
 Mumford, Simon (2009) Picture This! *Modern English Teacher* vol 17, nr. 2, pp. 38-40
 Nikolov Marianne; Nagy Emese (2003) „Sok éve tanulok, de nem jutottam sehova” Felnőttek nyelvtanulási tapasztalatai. *Modern Nyelvoktatás*. Vol. 8, nr. 2, pp. 24-40
 Poór Zoltán (2001) *Nyelvpedagógiai technológia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
 Rinvolucrí, Mario (1984) *Grammar Games: Cognitive, Affective, and Drama Activities for EFL Students*. Cambridge: Cambridge University Press
 Strohner József (2008) Vizualis nevelés, kép, kreativitás, motiváció. *Új Pedagógiai Szemle* 2008: 08, pp. 6-15
 Tarrone, Elaine; Yule, George (1996) *Focus on the Language Learner*. Oxford: Oxford University Press
 Thornbury, Scott (2002) *How to Teach Vocabulary*. London: Pearson
 Wright, Andrew (1993). *Pictures for Language Learning*. Cambridge :Cambridge University Press

MARKOVITS JUDIT

tanár

Budapest

Életvitel-technika tantárgy és a projekt szemlélet

Előjáróban:

Az Életvitel-technika tantárgy jellegénél fogva kínálja magát a projekt rendszerű oktatásra. A *finom mozgások* és a gondolkodási folyamatok fejlesztésén kívül, a napi élet *problémamegoldását* is közvetlenül segíti a valós döntési helyzetekben.

Olykor azért idegenkednek a kollégák e tárgy tanításától, mert annyira *eltérő szemléletet* igényel a tanítótól. Pedig technikát tanítani mindig élvezet annak, akit izgat az *életszerű tudás* megszerzésének útja, miközben hatékonyan befolyásolja egy kis *közösség társas viszonyait* is. Ez a kettős hatás a legizgalmasabb a kísérletező pedagógus számára!

Valójában azért idegenkednek a nevelők e tárgy oktatásától, mert a **projekt módszer** nagyon *sok kiszámíthatatlan, előre meg nem tervezhető tényező lehetőségét rejt* a hosszú órák folyamán át, így sokkal nagyobb léptékben való gondolkodásra kényszeríti a tanítót is.

A gyermekben – a csoportban történő együttműködés mellett –, a *tervezés + gondolkodás + döntéssorozat + cselekvés + visszajelzések + eredmény + értékelés* folyamatán keresztül a *késleltetést*, mint akarati pszichés vonást erősítheti.

Mégis a projekt(szerű) tanítást kedvelem a legjobban, mert a kisiskolás természetes kíváncsiságát és aktivitását, vagyis leginkább *életkori igényeit elégíti ki*. Közben fokozatosan megtanulnak *felelősen dönteni*, kölcsönösen elfogadni a másikat. Az a meglátásom, hogy a projekt módszer segíti megelőzni a konfliktusok elmélyülését azzal, hogy már a tervezési szakasztól a feladatra irányítja mindenki figyelmét.

A projekt módszer *rugalmas órávezetési keretek* között sikeres. Például akkor, amikor a délelőtt elkezdett tevékenységet – a sikerre való tekintettel, akár jutalomként – délután is folytathatja a tanuló önállóan, párosan vagy csoportban a másnapra felkészülés után.

A *pedagógustól* szintén *rugalmas szemléletet* kíván a projekt végigkísérése. Tudnia kell a háttérben maradni és teret engedni a gyerekek ötleteinek. A döntési folyamatot inkább szabályozni, mint vezérelni kell, de a kellő pillanatban tudnia kell beavatkozni is. Ettől is nehéz ez a tanítási mód, hiszen nagyon sok *indirekt* elemet tartalmaz már az első évfolyamtól.

További problémát jelenthet a tananyag „hálószerű ismerete”, ami a pályakezdekéskor még nincs meg a kellő mélységében, terjedelmében. Mégis bátorítom a kezdő kollégákat, hogy a

technika (a szó „művészetet” is jelent) órákon vállalják fel a projekt-elvű tanítást. Érezzék át a tanítványaikkal azt a *sajátos együttes élményt*, amit ez a módszer nyújthat: A figyelem állandó megosztása következtében garantáltan el fognak fáradni az ilyen rendszerben tartott órák után! Mégis higgyék el nekem – látva a gyerekek lelkes munkálkodását –, mindannyian jóleső fáradtságot éreznek majd.

Kívülállónak olykor kaotikusnak tűnik a projekt munkafolyamata. Sokszor zajjal is jár, de *nevelő hatásaiban komplexebb*, mint mondjuk a frontális forma. Sőt élményszerűbb a tanítónak is, mert jobban kipróbálhatja közben a teljes személyiségét. A gyerekek is könnyebben mehet a tanulás, mert *az élmények által tartósabban rögzülnek a kívánt oktatási tartalmak*.

Már az első osztály első hónapjától szervezhető projektszerűen a technikaóra, miután a tanító megismerte a gyerekeit. Ők az óvoda éve alatt folyamatosan találkoztak az évszakok, a víz, a kenyér, a madarak, a család stb. „szándéktervével”, amely rendszerint egy hét közösen felépített és rugalmasan megvalósított projektje volt. Gyakran egy falra rögzített képsorral (rajzos szimbólumokkal) már hétfőn jelbe foglalták a heti rendet a szülők tájékoztatására is. (Ebben a formában szerepelhetett a személyenkénti feladat vállalása is.)

A végrehajtással egy időben folyamatosan történt a gyermekek gondozása, miközben mesékkel-versekkel, énekléssel zajlott a kommunikációs fejlesztés. A matematikai-rajzi képességek alapozása pedig a közös terv készítésekor történt. Környezetük tevékeny megismerésével játékosan előkészítették a mozgási-kézi koordináció fejlődését, megkönnyítendő az iskolába lépést.

A projekt szemléletű nevelést nem nevezhetjük új trendnek az iskolai gyakorlatban – már több mint százöt éves –, mégis mindig vissza-visszatérünk hozzá, annyira célzottan jó személyiségfejlesztő hatása mind a tanulókra, mind a tanítókra nézve.

A fentiekből bizonyára érezhető, hogy a projekt szemléletű feldolgozásnak elkötelezett híve vagyok, nemcsak technikaórán, és nemcsak az alsós korosztályokban. Ezért is ajánlom a kollégák figyelmébe az alábbi óra tervezetét.

Tantárgy:	Életvitel-technika
Életkor:	6-7 évesek
Idő:	ősz vége
Időkeret:	négy-öt hét
Témakör:	Természetes anyagok környezetünkben. A fa és termésének feldolgozása.
Óra típusa:	Projekt rendszerű, folyamatos ismeretszerző
Munkafeladat:	Egyszerű szerszámok használatával a természetben talált anyagokból tárgyak és hideg étel készítése.
Ismeret:	Élő-élettelen természet, fafajták, termésben a mag, ehető-mérgező, gyógyhatású, honos, a megmunkálhatóság fogalmának magyarázata.
Képesség fejlesztése:	Anyanyelvi-absztrakt kifejezőképesség fejlesztése a projekt kivitelezése folyamán: emlékezet, megfigyelőképesség, kreativitás. Tapasztalatok szerzése többféle érzékszerv bevonásával. Ár, kézi fűró használata.
Kulcskompetencia:	Együttműködési képesség elindítása az első osztályban, döntési-felelősségvállalási képesség alapjai.
Attitűd formálása:	Pozitív érzelmi viszony erősítése a csoportokban, kitartás a munkavégzésben, énkép alakítása.

Alkalmazott irodalom:

Esztergályos Jenő: Első olvasókönyvem Apáczai Kiadó Celldömölk, 2004

Lantos Rezsőné-Lukin Lászlóné: Ének-zene az általános iskola 1. osztálya számára Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Nagy Attiláné-Palócz Ferencné: Alkalmazzuk a technikát 1. osztály Nemzeti Tankönyvkiadó
Seres Kálmánné-Szabó Ágnes: Háztartástan 1. osztályosoknak Műszaki Könyvkiadó, Bp.
A Praktika című újság számai

Előzmény:

Az óvodában a gyerekek falevelekből már készítettek kétdimenziós képet. Sokan felismerik a vadgesztenye termését és „tenyérszerű” levelét. Megtapasztalták az anyagok – köztük a természetből származók – megmunkálásának, alakításának nehézségét gömbölyítéskor, lapításkor, hengereléskor, összenyomásakor stb.

Ezekhez használtak kést, nyomódúcot, ollót, de leggyakrabban csupán a kezüket.

Tantárgyi kapcsolat: környezetismerettel, anyanyelvi- és énekórán már volt szó az élő-élettelen természet változatosságáról, folyamatos átalakulásáról és szépségéről.

Előzetes szervezés:

Már az első szülői értekezleten meg kell említeni a szülőknek, hogy támogatásukra számítunk a tantárgy sikere érdekében. (Az anyagi áldozattal járó anyagigényt mindig diszkréten, az igazságos teherviselés elvén, személyesen kértem be. Sohasem mondtak még nemet az ilyen vállaláskor a családok.)

Jelen óra esetében: sokféle falevéltre, őszi termésekre, különösen vadgesztenye gyűjtésére gondolok, amit még puhán, textilzsákban hoznak be.

Úgy döntöttünk, hogy technikaórán a gesztenyefajtákkal fogunk munkálkodni. Ezért szükséges a szelídgeszténye ágának és (makk)termésének a felkutatása is. Ennek begyűjtése igényezett egy kicsit nehéz feladatnak, de Nagymarosról ezt is tudott hozni az egyik család.

Anyag és eszközigény: pár méter damil, öt skatulya „lefejezett” gyufa, ragasztó, két „tégla” gesztenyemassza, villák, tálak, vágóeszközök, kevés vaj, öt evőkanálnyi tört mogoró vagy dió, 10 dkg kakaópor, körülbelül ugyanennyi rozs vagy zabliszt, kevés méz.

A projekt szervezésű óra menete:

Játék: A hétvégi kiránduláson gyűjtött vagy a kertből hozott préselt levelek azonosítása.
- Mutasd fel: a tölgy, a juhar, a vadgesztenye, a hárs, a szelídgeszténye levelét, termését!

Feladat: Illat, szín, alak, méret, felület, ragacsosság stb. alapján a levelek megfigyelése, csoportosítása többféle ötlet szerint, a termések különválasztása kosárba.

Képen: A vadgesztenye terméséből gyógysampont, visszérkrémet is készítenek.

- Miről volt szó a tegnapi környezetórán? Gyűjtsünk szavakat a képről!

Fejlesztés: Meglévő ismeretek kapcsolása a környezetórán felvetett szempontok szerint: a honosság fogalma, élő-élettelen anyagok, termésben fejlődik a mag stb.

Ráhangelődés:

A mai órán tovább bővítjük tudásunkat a fáról, mint természetes anyagról.

Előbb gyűjtsünk és énekeljünk is olyan dalt, ami a fával kapcsolatos!

Választás alapján: Hajlik a meggyfa, Én kis kertet keríték, Körtéfa, József Attila: Kertész leszek (zenehallgatás), egyéni ötletek.

Meglévő ismeretek rendezése, új ismeret bevezetése:

Melyik állítás igaz? (Tapssal válaszolj!)

Tanító: Minden gesztenyefa *termése* ehető.

Csak a nálunk *honos* szelídgesztényefa *termése* ehető.

A *mag* a termésben fejlődik.

A gesztenyék *szabálytalan (kerekded) formájúak*.

Fejlesztés: Vélemények, következtetés.

Munkaforma: egyéni – frontális munka

Célkitűzés: Ma mindent a kétféle gesztenyéből készítünk: vadgesztenyéből az egyik csoport, a másik az eheto szelidgesztenyéből. Ez lesz a nevük is! (Újra ág + termés bemutatása.)

Szervezés, csoportalakítás:

(Az „önkéntes” csoportalakítást ebben a korban még befolyásolni kell, mert valószínűleg többen szeretnének hideg ételt készíteni.)

Vadgesztenye csoport: Ők a termésekből ékszer, játékokat fognak készíteni.

Feladatok választása közösen. Feladata: a csoport segítése, kérések közvetítése a tanítónak.

Feladat: Rajzos terv készítése a választott munkához:

1. termésekből gyöngysor tetszőleges ritmus variálásával
2. állatfigura készítése kézi fűróval, termésekből + gyufából
- Melyik szerszámmra, eszközre lesz szükséged a munkadarab elkészítéséhez?
- Mire ügyelj a megmunkáláskor és az eszközhasználatkor?
- Hogyan akadályozhatod meg a vadgesztenye elmozdulását munka közben?

Tapasztalatból következtetés: A páros egyik tagja a munkapadhoz szorítja a termést, majd cserélnek. (a gesztenyével ne a kezükben tartva dolgozzanak!)

Módszer: magyarázat és bemutatás, az eszközhasználat gyakoroltatása a balesetek megelőzése céljából, folyamatos visszajelzés.

Munkaforma: ajánlott a páros munka

Eszköz: munkatankönyv, („Praktika”) kézi fűró, (ár), kés, csiszolóvászson, ragasztó, fából alátét, rongy, filctoll stb.

Fejlesztés: A szabálytalan forma megmunkálása nehezebb. Helyes eszközhasználat ellenőrzése folyamatosan, kreatív megoldások kiemelése a tanító részéről:

- Filctollal arcot is lehet rajzolni a gesztenye fehér feltjára.
- A levélnyéllel *rugalmasan* lehet összekötni a terméseket.
- A damilra fűzött termések *ritmusa* lehet szín, forma, elhelyezés stb. szerint.

Szelidgesztenye csoport: Hidegen édességet készít.

Feladatok választása közösen. Feladata: a technológia követése, torkosság megfékezése.

(A pedagógus folyamatos támogatására szükség lehet ebben az életkorban.)

- Mit mutat a tankönyvi ábra? (Miért szükséges kezet mosni ételkészítés előtt?)

Eszköz: gyúródeszka, sodrófa, pogácsaszaggató

Feladat: Rajzos terv készítése lépésenként.

Fokozatosan miből, mennyit adjunk a masszához? A művelethez szükséges eszközöket is rajzolják mellé.

Szervezés és munkamenet bemutatása: anyag darabolása, összegyúrása, nyújtás sodrófával, kiszaggatás, bevonat képzése, díszítés, (hűtés), tálalás. A másik adag gesztenyemasszába is kevés vaj + méz + liszt(+aroma) eldolgozása fokozatosan! A vállalkozó szelleműek formákat készíthetnek belőle.

Tapasztalat megfogalmazása közösen: A megfelelő *állag* (se túl puha, se nagyon morzsolódó) elérése a cél, amit később tovább alakítunk. (A tenyerünk hője is befolyásolhatja a formázást.)

Fejlesztés: irányított megfigyelés érzékeléssel, emlékezet erősítése, összefüggések keresése.

Munkaforma: kooperatív munka

- Mely konyhai eszközre lesz szükségünk a hideg édesség elkészítésekor?
- Mi segíti az anyagot képlékenyebbé tenni?
- Milyen vastagságúra nyújtjuk az anyagot, amelyből az érméket kiszaggatjuk?

Munkavégzés szempontjának újbóli megerősítése: Az adalék anyagokkal alakíthatóvá tesszük a főzött és tömbösített gesztenyemasszát. Egyforma méretű, (falatnyi) érméket alakítunk. Utána megforgatjuk a kakaóporban, magokkal díszítjük. Pár percig hűlni hagyjuk.

Módszer: a felelős és a tagok folyamatos munkakövetése, segítése.

Munkaforma: csoporton belüli munkamegosztás, a párok feladatot választanak, majd cserélnek.

Fejlesztés: Nyitva hagyjuk a díszítés módját, a párokra bizzuk a tálalás kivitelezését. Finommozgások, valamint az akarati tényezők fejlesztése. (Ne kószolgassanak, ez legfeljebb a felelős joga lehet!) A tisztaságra is ügyeljenek munka közben. Kötény használata ajánlott.

A munkavégzés alatt a tanító mindkét csoportot folyamatosan ösztönzi. Ha kell, újra bemutat, javít. Folyamatosan értékkel, kérdéseivel újabb gondolatokat indít el a tanulóknál. Dicséri a jól együttműködő párokat, csoportot.

Az eredmény bemutatása csoportonként

(Ez alatt már egyik csoport sem dolgozik.) Odafigyelnek a másik csoport beszámolójára.

Vadgesztenye csoport bemutatója:

Tanítási feladat: Mindkét csoportnál: a tervezés és a megvalósítás közötti kapcsolat lesz az értékelés alapvető szempontja. (Új fogalmak, ismeretek megerősítése élményhez kapcsolva.)

Hányan tudtak befejezni legalább egy munkadarabot? Melyik a legeredetibb?

Mi a másik csapat véleménye a munkákról? Te mivel tennéd egyénibbé az eredményt?

Hogyan tegyék el a konyhai eszközöket?

Fejlesztés: A felelős, a tagok néhány mondatos értékelése a produktumokról, a csoportról. (A másik csoport is hozzászólhat, ötleteket adhat a további munkadarabok elkészítéséhez.)

A tanító véleménye röviden: A természetben talált anyagokat nehéz feldolgozni, ezért segítettek a párok egymást. Pozitívumokat emel ki minden befejezett munkadarabnál.

Munkaforma: differenciált – egyéni, frontális,

A projekt továbbvitele: Délután kiállítás készítése a munkákból a folyosói vitrinekbe.

(A megmaradt termékekből pedig a napköziben még játékokat készíthetnek.)

Szelidgesztenye csoport bemutatója:

Előbb a felelős és a tagok véleményezik a munkát. A tanító összefoglalója a csoportmunka tapasztalatairól, eredményességéről.

Mennyire sikerült a masszát egyenletessé gyúrní? Milyen az íze?

Elégedettek-e a díszítéssel? Mire lenne szüksége a többieknek a kóstolás előtt?

Fejlesztés: A felhasznált természetes anyagok felidézése, tulajdonságaik rendszerezése: főtt gesztenyemassza (töredezik), vaj (lágýt), méz (édesít és lágýt), kakaó (ízésít), liszt (tömörít), magok (ízésítenek és díszítenek).

Higiénés feltételek megteremtése az evés előtt.

A tálalás esztétikája és a kölcsönös kínálás kultúrája.

Módszer: közös megbeszélés, vélemények megfogalmazása, összegzés.

Tálatás-kóstolás (Alatta zenehallgatás: A. Vivaldi: Az ős)

(A napközi vezetőjének és az osztályt tanító többi kollégának kóstoltót teszünk félre a hűtőbe.)

A pedagógus értékelése:

A készített produktumok mellett a csoportokon belüli *együtműködésre* helyezi a hangsúlyt. A legnagyobb eredmény, hogy a gyerekek egymástól tanulhattak, közben új tapasztalatokat szereztek. Az ételkészítés mindig népszerű, mivel azonnali sikert (élvezetet) nyújt.

Elégedettségét fogalmazza meg a felelősök értékelésével kapcsolatban, hiszen ők többet vállaltak a munkából. A tanulóknál az önértékelést elindíthatja, bár ez is hosszú folyamat során alakul, mégis hagyjunk rá elég időt minden órán.

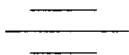
A projekt utóélete:

Másnap két kisdíák kóstoltót hozott – a hasonló módon – otthon is készített édességből.

Tervezzük a könyvtár meglátogatását azzal a céllal, hogy Marék Veronika gesztenyefigurákról szóló meséit felkutassuk.

Pedagógiai kiegészítés:

Az első évfolyam első félévében a projektoktatás *egyes elemeivel* kezdjük el a tanulási-tanítási stratégia sajátos lépéseire való szoktatást. Ezért itt a közös témaválasztás után, inkább a közös tervezésre-kivitelezésre, értékelésre került a hangsúly, így értelemszerűen kissé háttérbe szorult a szervezés és az adatgyűjtés lépése. Ebben az időszakban ezek még a pedagógus feladatai.



ÖKRÖS ILDIKÓ

tanár

Dózsa György Általános Iskola

Szeged

Az olasz nyelvi tagozat megalakulása, az olasz nyelv tanításának története a szegedi Dózsa György Általános Iskolában

Iskolánk az 1982-83-as tanévben különleges kísérletbe kezdett. Dr. Tokody László matematika-fizika szakos tanár irányításával – aki jól beszélt olaszul – bevezette az olasz nyelv tanítását a napköziben, 5.a és 5.b osztályos tanulók egy csoportjában.

A nyelvvoktatás kezdetben kizárólag a szóbeliségen alapult. A tanár a napköziben zajló tevékenységekhez kapcsolódó kifejezéseket, utasításokat olaszul mondta, így a gyerekek mindent megértettek a szituációból, mivel ezek a helyzetek minden nap megisméltódtak, könnyű volt a szavakat elsajátítani. Például az ebédlői utasítások is csak olasz nyelven hangzottak el, de ugyanígy az udvari játék, a tanulási idő összes kifejezése csak és kizárólag olaszul folyt.

A gyerekek megtanulhatták a hétköznapi dolgok neveit a szavak magyarra fordítása nélkül. Az idegen nyelv elsajátítását különböző versek, dalok, mondókák is segítették, melyeket könnyű volt megjegyezni a rímek miatt. A gyerekeknek nagyon tetszettek ezek a mondókák, melyeket el is játszottak a szünetekben, és megtanították a többieknek is. Ez azt jelenti, hogy az olasz nyelv tanulása inkább volt játék, mint fárasztó munka.

Az 1983-84-es tanévtől az iskola vezetése miután látta az új módszer sikerét, a délelőtti órarendi órák közé tette az olasz nyelvet.

Az 1984-85-ös tanévtől a harmadik osztály elkezdte az olaszt, mint idegen nyelvet tanulni.

Az 1986-87-tanévtől vezette be az olasz nyelvet már első osztályban, ami különösen abban az időben ritka jelenség volt.

Azóta a tanárok létszámának az emelésével minden olaszos osztály két csoportra van osztva, így egy-egy csoportban 10-12 gyerek tanul. Az órák főként olaszul zajlanak és így az oktatás hatékonysága is nőtt. Első és második osztályban a tanulóknak napi fél, harmadikban heti két, negyedikről nyolcadikig heti négy olasz órájuk van.

Érdekeség, hogy a gyerekek negyedik osztályos korukig úgy tudják, hogy az olasztanárok nem is beszélnek magyarul. Így aztán az udvaron, az ebédlőben, a folyosókon és mindenütt az olasztanár kollégák csak olaszul szólalhatnak meg. Mi, egyéb szakosok onnan tudjuk, hogy olasz nyelvet tanuló kisdíák van a közelben, hogy az aktuális „professzoressa” rögtön átvált az olasz nyelvre.

A gyerekek persze gyanakszanak, és különösen ott, ahol nagyobb testvérek is vannak. Persze ezt is megoldottuk, mert mindenki tudja, kivéve a kicsiket, hogy ez játék, mert negyedik osztály év elején az olasztanár nénik elárulják a nagy titkot.

Az évek során az újfajta képzéshez új tankönyveket is összeállítottak tanáraink, hogy a nyelvtanulást még érdekesebbé és a gyerekek életkori sajátosságainak megfelelőbbé tegyék.

Sok tanulóknak a középiskolai tanulmányaiban is folytatja az olasz nyelvet, illetve sokan közülük olasz nyelvtanári diplomát szereztek. A nyolcadik év végén a legjobbak megszerzik a középfokú szóbeli nyelvvizsgát is.

A tanárok, hogy a nyelvet még vonzóbbá tegyék és megkönnyítsék a gyakorlást, olasz általános iskolákkal vették fel a kapcsolatot. Így már 22 éve működik cserediák program az olaszországi Udine és a szegedi Dózsa György Általános Iskola olasz tagozatosai között. Több száz tanulóknak nyílt lehetősége arra, hogy egy hetet Olaszországban töltsön, gyakorolja az olaszt anyanyelvi környezetben, megismerje az olasz családok életét. Ezek a csereprogramok felejthetetlen élményeket és tapasztalatokat nyújtanak diákjainknak.

Minden év tavaszán megrendezi iskolánk a városi olasz versenyt, ahová meghívjuk Szeged olaszul tanuló általános iskoláit. A verseny nagyon népszerű, hiszen minden alkalommal 140-150 tanuló indul a különböző kategóriákban. Tanítványaink rendszeresen részt vesznek az országos olasz nyelvi versenyeken is, ahol szép sikereket érnek el.

Így alakult ki egy lelkes pedagógus kezdeményezésére iskolánk arculatát meghatározó egyik tagozatunk.

TISZTELETTELJES KÉRÉS ELŐFIZETŐINKHEZ!

Bízunk abban, hogy továbbra is töretlen támogatói, előfizetői maradnak lapunknak. Ennek reményében kérjük minden kedves Előfizetőnket, régieket és újakat, hogy a 2011. évi előfizetési díjat, amely 2500 forint, az alábbi számlára befizetni szíveskedjenek: OTP Csongrád Megyei Igazgatóság, Szeged, Módszertani Közlemények, 11735005-20003933. Kérjük, hogy a lap esetleges lemondását írásban közöljék a Kiadóhivatallal, mert ellenkező esetben továbbra is küldjük a folyóiratot, feltételezve, hogy esetleg a díj befizetésének késedelméről van szó.

Köszönjük megértésüket és támogatásukat.

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KIADÓHIVATALA

DR. KOCSISNÉ DR. FARKAS CLAUDIA

egyetemi adjunktus

Pécsi Tudományegyetem

Felnőttképzési Kar

Pécs

Don Milani pedagógiai öröksége és a Csiga-pedagógia modellje

A cikk célja, hogy bemutassa a XX. századi Olaszország két pedagógiai reformere, Don Lorenzo Milani és Gianfranco Zavalloni iskolamegújító törekvéseit, egyúttal módszertani javaslatot adjon az iskola gyermekközpontúvá tételéhez.

Az olaszországi Barbianát¹, az eldugott, szinte megközelíthetetlen kis hegyi falut a múlt század ötvenes-hatvanas éveiben egy katolikus pap különleges iskolakísérlet színterévé varázsolta. Az iskolateremtő Don Lorenzo Milani Comparetti (1923-1967) személye sokáig viták kereszttüzében állt: nevezték lázadónak, forradalmárnak, de „elmeháborodott gondolatszövének” is. Don Milani célja az volt, hogy olyan iskolát hozzon létre, ahol a tanulás, az ismeretszerzés nem teher többé, hanem igazi szórakozás, kaland, kihívás a diákok számára. Kimondott és kiemelt célja volt az is, hogy a tanulással, a tudással eszközt adjon a szegény embereknek a boldoguláshoz.

Don Lorenzo Milani² egy előkelő firenzei családban született, a fasiszta korszakban. 1933-ban részesült a keresztségben, szülei így akarták védeni őt a faji törvényektől és a zsidóüldözéstől, ami Németországban Hitler hatalomra kerülését követően elkezdődött és híre a Félsgizetig eljutott. A zsidó gyökerekkel bíró fiatalember a katolikus egyház felszentelt papja lett. Meggyőződése, hite fokozatosan érlelődött, bár látszólag hirtelen tört a felszínre. Korábbi életét ő maga csak „sötétségben eltöltött éveknék” nevezte. Számára a sorsfordító kapcsolatot a keresztyénységgel az jelentette, amikor 1942 nyarán, a nyári szünidő alatt elhatározta, hogy freskókat fest egy plébánia falára. A munkálatok alatt kezébe került egy réges-régi imakönyv, ennek tartalma és szépsége magával ragadta. Az élmény hatására döntötte el, hogy pap lesz, és 1943-ban kezdte meg tanulmányait. 1947-ben pappá szentelték. A szeminárium időszaka nehéznék bizonyult számára, hamar szembekerült az Egyház mentalitásával: nem tudta megérteni és elfogadni bizonyos szabályok létjogosultságát, a túlzott merevséget, szerinte ezek távol álltak az evangélium közvetlenségétől és őszinteségétől.

1954 decemberében került Barbianába. A barbianai iskola alapmunkája a „Levelek egy tanítónőhöz” című írás, az iskolai rendszer és a didaktikai módszerek éles kritikája, mondván, az a gazdagabb rétegek igényeit elégíti ki, miközben az analfabétizmus komoly probléma

¹ Becchi, Bruno: Lassù a Barbiana ieri e oggi. Studi, interventi, testimonianze su don Lorenzo Milani. Polistampa, Firenze 2004.; D' Amico, Giulia: Il messaggio di don Milani. Pellegrini Editore, Cosenza, 1998. 35-41.o. (a továbbiakban: D' Amico: Il messaggio...); Damiano, Elio: Idee di scuola a confronto: contributo alla storia del riformismo scolastico in Italia. Armando, Roma, 2003. 49-53.o.

² Bruni, Giampiero: Lorenzo Milani, profeta cristiano. Saggio interpretativo. Libreria Editrice Fiorentina Firenze, 1974.; Braccini, Fabrizio- Taddei, Roberta: La scuola laica del prete Don Milani. Armando Editore, Roma, 1999. 15.o.

Olaszországban.³ Don Milani mottója, az „Érdekel, szívemen viselem”, később sok vallási és politikai szerveződést is megihletett. Barbianában egyszerű, nagyon szegény emberek éltek, jórészt félalnfabéták, akik olaszul sem tudtak rendesen. Ő megpróbálta kimozdítani az embereket a passzivitásból, az elszigeteltségből.

Különleges iskolát teremtett itt. Megérkezését követően maga köré gyűjtötte a gyerekeket, és elkezdte tanítani őket. Semmiféle intézményi felügyeletet nem gyakoroltak rá, egyedül Don Milani határozta meg a programot, a módszereket, a technikát, a tananyagot⁴. A részvétel önkéntes volt. Akik végigcsinálták, nem volt könnyű dolguk, a Mester intellektuális frissessége és kulturális gazdagsága azonban mágnesként vonzotta a kis tanítványokat.

Előkelő zsidó neveltetésének is köszönhetően széleskörű műveltséggel bírt, és azt egyszerűen tudta közvetíteni. Lebilincselően adott elő. A legfontosabbnak a tanulók motiválását tartotta, és azt, hogy felemelje az embereket, a félénkeket és a gyengébbeket is, és a tanulással, a tudással eszközt adjon a kezükbe a boldoguláshoz. Don Milani munkáját az egyházban nem nézték jó szemmel, és a kúriához megérkeztek az első panaszok.

Iskolája a vidámságtól volt hangos⁵. Forradalmi újítás volt kulturális, didaktikai és pedagógiai értelemben is, amit tett⁶. Elutasította a közönyösséget, a passzivitást, motiválta a tanulót. Az iskola közösséggé, családdá nőtte ki magát. Mester és tanítványai között igazi, tényleges, bizalmi kapcsolat, szeretet-kapcsolat alakult ki. Missziója abban foglalható össze, hogy embereket neveljen, formáljon, és ezt úgy csinálta, hogy az igazi leckéket az életből vették. Sok szülő ingázó lett, a falutól távol eső helyeken is mertek munkát vállalni, mert tudták, hogy gyermekük jó helyen van, tudták, hogy Don Milanira bizalommal rábízhatják a gyermekeiket.

Az iskolát lakásának egyik szobájában rendezte be. Nem volt „katedra”, a gyerekek az asztalok körül ültek, egymást is tanították. A tanári szerep átalakult, a tanár szervezőként jelent meg. Tanár és a diák közösen fektették le a szabályokat. Az iskola reggel 8 órától késő estig nyitva volt. Don Lorenzo globális elsajátításra törekedett, nem volt órarend, nem ismerték a szünet fogalmát sem. Don Milani elutasította a csak lexikális alapokra építő tanítást és a hagyományos oktatási módszereket. Kooperatív és kutató szellemben dolgoztak, sok dolgot saját maguk tapasztaltak meg, a felfedezései tanulási szellemében maguk jöttek rá az összefüggésekre. Hónapokig csak egy tudományra közelítettek, interdiszciplináris találkozásokat kerestek. Barbianában azt lehetett hallani, hogy a gyerekek mérgelődnek, mert haza kell menni. Nagyon intenzív napok voltak, pillanatról pillanatra megélték.

Azt a tanítási-tanulási módszert⁷, amely közvetlenül a valóságból nyerte értelmét, tárgyát, módszerét és eszközeit, a „kapcsolat pedagógiájának” is nevezik. A diákok az iskoláját gyakorlatiassága miatt is sokra becsülték. A közösség számára hasznos feladatokat is elvégeztek, például vízvezetékcsatlakozás, útépítés. Sok mindenre megpróbálta megtanítani a diákokat: lúgozni, gépeket, motorokat, telefonokat javítani. A gyerekeknek mindig adott valamilyen elfoglaltságot.

Don Milani nevelési terve a nyelvnek prioritást adott⁸. A legfontosabb eszköz a szó volt. Gyakran használtak szinonimaszótárt vagy etimológiai szótárt. Tanultak trigonometriát, csilla-

³ Cristofanelli, Pacifico: *Pedagogia sociale di don Milani. Una scuola per gli esclusi*. EDB, Bologna, 1975.; Guzzo, Giuseppe: *Scuola elementare addio*. Rubbettino, Catanzaro, 2003. 165.o. (a továbbiakban: Guzzo: *Scuola elementare...*)

⁴ Antiseri, Dario-Infantino, Lorenzo: *Le ragioni degli sconfitti nella lotta per la scuola libera*. Armando, Roma, 2000. 73-79.o.

⁵ Fabbretti, Nazareno: *Don Mazzolari, don Milani. I disobbedienti*. Bompiani, Milano, 1972.

⁶ Bortone, Mauro: *La comunicazione di Don Lorenzo Milani*. Edizioni Universitarie Romane, Roma, 2008. 51.o.

⁷ Guzzo: *Scuola elementare...* 164.o.

⁸ Rosati, Lanfranco: *La fine di un'illusione*. Morlacchi, Perugia, 2008. 50.o. (a továbbiakban: Rosati: *La fine...*)

gászatot, nyelveket, és összekapcsolták az egyes tudományterületeket. Don Milani a szókincset igyekezett gazdagítani, ugyanis sok szó ismeretlen volt a gyerekek számára. Ezért sok írásgyakorlatot végeztek, közösen olvasták az újságokat, kivágták a szavakat, és megpróbálták értelmes szókapcsolatokat kialakítani.

Az idegen nyelv tanítására is nagy súlyt helyeztek. A rádióból vettek fel dalokat, volt magnójuk és lemezjátszójuk. Kialakították ún. műhelyeket, például asztalosműhelyt, fotószobát, csillagászati termet. Számológépük, sőt mozigépük is volt. Használták a modern technikát, melyhez sok esetben ajándékként jutottak.

Igazi „Hajóskapitánya” volt közösségének⁹. Don Milani arra akarta nevelni a gyerekeket, hogy jó emberekké váljanak, és olyanokká, akik felelősséget viselnek a tetteikért.¹⁰

Módszereinek köszönhetően az iskola a kritikai gondolkodásra nevelt, jellemformáló volt. Megtanulták tisztelni a másik gondolatait. Don Milanit a tanítványai olyannak ismerték, aki az emberekkel nem volt túlzottan kedves, de rendíthetetlen és nagyon jó volt¹¹. Elsősorban is igazi keresztény volt, akit a lélek érdekelt, nem az anyagi dolgok.

Az életet, amit Barbianában teremtett, nagyon izgalmasnak találták a tanítványai. Ott a gyerekek különleges dolgokat csináltak: tanultak, és folyamatos órarendjük volt, de csak akkor írtak, amikor kedvük volt hozzá. „Senki sem tanított”, vagyis mindenki tanított.

A barbianai iskolát a diákok egyszerre érezték nehéznek és szórakoztatónak. Don Milani halála után az iskola még egy évig működött Michele Gesualdi vezetésével, mert többeknek még be kellett fejezniük a tanulást, aztán a barbianai iskola végleg bezárta kapuit.

Don Milani Iskolája azonban tovább él¹², mai olaszországi pedagógusokat is megihlet, például Gianfranco Zavalloni. Zavalloniban¹³ az ún. „Csiga-pedagógia” kidolgozóját tisztelhetjük. Pedagógiai modellje megalkotásában referenciaszemélyként jelenik meg Don Lorenzo Milani és a barbianai iskolakísérlet.

Zavalloni szerint az igazi pedagógusok nem csupán tanítani tudnak, de segítik a személyiség kivirágztatását is. Kulcsfontosságúnak a megélt tanítási és didaktikai tapasztalatokat tartja. Meglátása szerint Don Milani és a barbianai iskola történelmi példa lehet a megélt és közzétett, terjesztett didaktikának. Zavalloni szerint elérkezett az ideje, hogy az iskola világában azt mondjuk: „Elég a rohanásból!” A mai iskola a gyorsaság mítoszában él, ami messze nem a legjobb stratégia. Az iskola fojtogató-rohanó légkörén változtatni kell. Ő a lassúság, a „lassítás filozófiáját” vallja. Olyan pedagógiai stratégiák szükségességét vallja, amelyek képesek megváltoztatni az iskola szellemiségét és egy lassú, békés, emberközelit iskolát teremteni. Provokatív ötlete úgy hangzik, hogy a tanítók vigyék ki a gyerekeket az iskola elé, üljenek le a puha fűben, heveredjenek le a virágok közé, és nézzék a felhők mozgását, gyönyörködjenek a természet szépségében. Milyen iskola ez? Különleges. A lassítás szellemében¹⁴ javasolja a sétát, a gyaloglást, a szemléldést, a környezetszennyező autózás helyett.

A virtuális valóság, a szimuláció, a mobil visszaszorításáért emel szót. Szerinte ezek helyett élő, konkrét, nem virtuális tapasztalatok kellenek. A fénymásolásra úgy tekint, mint isko-

⁹ Lagomarsini, Sandro: Lorenzo Milani maestro cristiano, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 2007.

¹⁰ Martinelli, Edoardo: Don Lorenzo Milani. Dal motivo occasionale al motivo profondo, Società Editrice Fiorentina, Firenze 2007.; D' Amico: Il messaggio...51-55.o.

¹¹ Lentini, Gerlando: Don Lorenzo Milani servo di Dio e di nessun altro. Gribaudi, Torino, 1973.

¹² Bencivinni, Antonino: Don Milani. Esperienza educativa, lingua, cultura e politica. Armando, Roma, 2004. 54-55.o.

¹³ Zavalloni, Gianfranco: La scuola ecologica. Esperienze e proposte per educare all'ambiente. Macro Edizioni, Cesena, 1996.

¹⁴ Sansot, Pierre: Vivere semplicemente. Alla ricerca dei piaceri dimenticati. Pratiche Editrice, Milano, 2003.

láiink nagy átkára. A fénymásolat-didaktikában a gyerekek művészi hajlamainak megsemmisülését látja. Meg kell tanítani a gyerekeket a rajzolásra, az önkifejezésre. A kézügyesség alapvető tapasztalat a megértésben. A játékos felfedezés örömet vissza kell adni a gyerekeknek.

Újabb érdekes ötlete, hogy térjünk vissza a töltőtollhoz. Szerinte a gyerekekkel így megszerettetjük az írást mint tevékenységet. Ezzel ugyanis nem lehet gyorsan írni, így szebb lesz a külalak, és a szép betűkapcsolatokat memorizálni is könnyebb.

Elengedhetetlenül fontos, hogy az iskolai munkát a tanárok misszióként fogják fel, mint amilyen tanító Don Lorenzo Milani is volt. Boldogabb és elkötelezettebb tanárok lennének, ha a tanároknak kevesebb kötelező órát kellene tartaniuk. Több idő jutna a felkészülésre, a rekreációra, a szakmai továbbképzésre, elkerülhető lenne a kiégés mint jelenség. Kis iskolákról és kis csoportokról álmodik, mert ahol tömegeket oktatnak – vallja –, ott nem valósulhat meg minőségi oktatás.

A tanulás játékoságáért emel szót, amely a barbianai iskolában megvalósult¹⁵. Itt a gyerekek nem érezték a tanulás súlyát. Megkülönböztetett szerepet adna a művészeti fejlesztésnek, a sok manuális tevékenységnek. Szünetekre van szükségük a gyerekeknek, mozgásra, térre, időre, szabadságra. Az iskolai berendezések sem kerülik el figyelmét, figyelmünkbe ajánlja az ergonómiai kialakítást, a minőségi bútorokat.

Zavalloni a pedagógiai értékelés témakörét is átrajzolná. Azt javasolja, hogy el kellene törölni az osztályzatokat, mert a jegyek a gyerekekből kiölik a tevékenység örömet, nem örömmel tanulnak, hanem kötelességből, versenyből. Ismét a barbianai iskolához nyúl vissza, mondván, a Scuola di Barbiana-ban sem volt buktatás, sem jegyek, pedig minőségi oktatás folyt. Az itt tanuló diákok lassan-lassan ráébredtek, hogy ez egy különleges iskola. Nincsenek jegyek, buktatás, bizonyítvány, nem kell félni az osztályismétlésektől. Barbianában a sok tanulóval töltött óra juttatta előre a gyerekeket. Élvezettel tanultak.

Zavalloni, akárcsak Don Milani, az iskola kiemelt feladatának tartja a kritikai gondolkodás fejlesztését. Ennek kialakításához szerinte elengedhetlenek a kooperatív oktatási módszerek, amelyeket a legendás papnevelő is alkalmazott. A „Csiga-pedagógia” megálmodója azt javasolja, az iskolát szervezzük meg úgy, hogy az a gyerekek, a tanárok és a szülők számára is érdekes legyen, nagy, közös tapasztalat.

Don Milani és Zavalloni iskolája egyszerre formabontó és provokatív, különlegességük a gyermekközpontúságukban és módszereikben rejlik.¹⁶ Elképzeléseikből elemeket kölcsönvéve jótékony hatással bírna a magyar iskolákra is.

IRODALOM

- Antiseri, Dario-Infantino, Lorenzo: *Le ragioni degli sconfitti nella lotta per la scuola libera*. Armando, Roma, 2000.
- Becchi, Bruno: *Lassù a Barbiana ieri e oggi*. Studi, interventi, testimonianze su don Lorenzo Milani. Polistampa, Firenze, 2004.
- Bencivinni, Antonino: *Don Milani. Esperienza educativa, lingua, cultura e politica*. Armando, Roma, 2004.
- Bortone, Mauro: *La comunicazione di Don Lorenzo Milani*. Edizioni Universitarie Romane, Roma, 2008.
- Braccini, Fabrizio- Taddei, Roberta: *La scuola laica del prete Don Milani*. Armando Editore, Roma, 1999.

¹⁵ Napodano, Mirella: *Socrate in classe: le buone pratiche della filosofia dialogica nella scuola*. Morlacchi, Perugia, 2008. 139.o.

¹⁶ Rosati: *La fine...*49.o.

- Bruni, Giampiero: Lorenzo Milani, profeta cristiano. Saggio interpretativo. Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1974.
- Cristofanelli, Pacifico: Pedagogia sociale di don Milani. Una scuola per gli esclusi. Bologna, EDB, 1975.
- D' Amico, Giulia: Il messaggio di don Milani. Pellegrini Editore, Cosenza, 1998
- Damiano, Elio: Idee di scuola a confronto: contributo alla storia del riformismo scolastico in Italia. Armando, Roma, 2003.
- Fallaci, Neera: Dalla parte dell'ultimo. Vita del prete Lorenzo Milani. Milano libri, Milano, 1974.
- Fabbretti, Nazareno: Don Mazzolari, don Milani. I disobbedienti. Bompiani, Milano, 1972.
- Francesconi, Renato: L'esperienza didattica e socio-culturale di Don Lorenzo Milani, Centro Programmazione Editoriale, Modena, 1976.
- Gesualdi, Michele: Il Ponte di Luciano, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 2008.
- Guzzo, Giuseppe: Scuola elementare addio. Rubbettino, Catanzaro, 2003.
- Lagomarsini, Sandro: Lorenzo Milani maestro cristiano. Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 2007.
- Lentini, Gerlando: Don Lorenzo Milani servo di Dio e di nessun altro. Gribaudo, Torino, 1973.
- Napodano, Mirella: Socrate in classe: le buone pratiche della filosofia dialogica nella scuola. Morlacchi, Perugia, 2008.
- Martinelli, Edoardo: Don Lorenzo Milani. Dal motivo occasionale al motivo profondo. Società Editrice Fiorentina, Firenze, 2007.
- Rosati, Lanfranco: La fine di un illusione. Morlacchi, Perugia, 2008.
- Sansot, Pierre: Vivere semplicemente. Alla ricerca dei piaceri dimenticati, Pratiche Editrice, Milano, 2003.
- Zavalloni, Gianfranco: La scuola ecologica. Esperienze e proposte per educare all'ambiente. Macro Edizioni, Cesena 1996.

SZERZŐINK, MUNKATÁRSAINK FIGYELMÉBE!

Tisztelettel kérjük szerzőinket, hogy kéziratukat a szerkesztőség címére küldjék: 6725 Szeged, Hattyas sor 10. A borítékra feltétlenül írják rá, hogy *kézirat*. Csak „gépel”, 8–10 lapnál nem nagyobb terjedelmű kéziratokat fogadunk el. A kéziratot 1 példányban, 12-es betűmérettel, normál géppapíron, a „gépelési hibák” gondos javításával, a felhasznált szakirodalom pontos feltüntetésével (szerző, cím, hely, kiadó, lapszám) kérjük. A közérthetőség megkívánja azt is, hogy az elkerülhetetlen idegen szakkifejezések magyar megfeleléséről, értelmezéséről se feledkezzünk meg. Kérésünk az is, hogy a szövegbe iktatott rajzos, ábrás, illusztrációs megoldásoktól lehetőleg tekintsünk el.

Azok a szerzők, akik megfelelő feltételekkel rendelkeznek, a számítógéppel írt kéziratot e-mailben küldhetik el.

Nagyon fontos, hogy írják föl *beosztásukat, munkahelyük, iskolájuk pontos nevét, helyét, valamint irányítószám és lakcímüket*.

Felhívjuk továbbá szerzőink figyelmét, hogy másodközlésre nem vállalkozunk. Szerkesztőségünkönél is érvényes az az általános gyakorlat, hogy kéziratot nem őrzünk meg és nem is küldünk vissza.

A SZERKESZTŐSÉG

V. RAISZ RÓZSA

főiskolai tanár

Eszterházy Károly Főiskola

Eger

Wacha Imre: Igényesen magyarul. A helyes kiejtés kézikönyve.

Argumentum Kiadó. Budapest. 2010. 307 l.

A szerzőt a szakmai és pedagógus társadalom mint szótárszerkesztőt és a retorika – a szövegszerkesztés, a szövegmegszólaltatás, a hangzó beszéd – szakértőjét ismeri évtizedek óta. Emlékeztetőül fontosabb műveiből: Petőfi-szótár I-IV. (1973–1987, társszerkesztő), A rádióbemondó beszéde (1973), Beszélgessünk a beszédről (1978), A magyar beszédhangok képzése (1980), A pedagógiai kommunikációs képességek fejlesztése a videotechnika segítségével (1983), Nyelvészet és tömegkommunikáció (1985), Közéleti beszédünk (1987), Nyelvi illetan (1987), Retorikai tanulmányok (1987), A Kazinczy-versenyek huszonöt éve (1991), A korszerű retorika alapjai I-II. (1994), Anyanyelvünk vonzásában (1997), A szöveg és hangzása (1999), Az értelmes beszéd hangzása (2003), A nyilvános megszólalás követelményei és gondjai (2007) stb.

A jelen kötet is az élőbeszéd, a kulturált emberi beszéd jellemzőit mutatja be, annak elsajátításához ad elméleti és gyakorlati tudnivalókat. A címlapon olvasható alcím úgy tűnhet fel az olvasó számára a kötet anyagát, mintha csak a beszédhangoknak, a szavaknak (helyes, pontos) kimondásáról szólna, de az előszóból, még inkább a tartalomjegyzékből már a tüzetes tanulmányozás előtt is megtudja az olvasó, hogy ennél sokkal, de sokkal többről van szó. „Igényesen magyarul – Az igényes beszéd hangzása”: így olvassuk a bevezetőben, s ez már pontosabb megjelölése a témának, valójában az igényes beszéd kézikönyvét tartjuk kezünkben. A kötet korszerű, alapos, pontos ismeretanyagot tartalmaz, de gyakorlati céljánál fogva nem új tudományos eredmények közzlése a feladata, hanem a korszerű ismereteknek egyfajta részletes összefoglalása, melyből a nyilvánosság előtt megszólalók – tanítók, tanárok, hivatásos beszélők: rádió- és televízióbemondók, műsorvezetők, előadóművészek, politikusok stb. – tanulhatnak, és haszonnal mélyülhetnek el benne a fiatalok: középiskolai diákok, egyetemi, főiskolai hallgatók stb.

Az első fejezet több oldalról, többféle megközelítésben foglalkozik a magyar nyelv rétegződésével, finoman differenciálva a különféle kategóriákat. Végül az összes addigi szempontot egységesítve „vertikális és horizontális síkon” az igény- vagy stíluszintet és a nyelvi rétegeket egymásra vetítve mutatja be a nemzeti nyelv rétegeit, majd meghatározza a nyelvi eszmény, a nyelvi norma, a nyelvhasználati norma, a belső vagy rétegnorma fogalmát. Ezek alapján minden olvasója eldöntheti, milyen beszédhelyzetben mely szinthez kell alkalmazkodnia. A részletes fejtegetéseknek áttekinthető, vázlatyszerű összefoglalását is közli „Mellékletek” címen, a könnyebb eligazodás érdekében.

A kiejtési normával foglalkozó fejezet a beszédhang és a hangképzés fogalmának részletes és rendszeres bemutatása után a hangkapcsolódási szabályokat tárgyalja. Fontos közlendő benne, hogy az igényes beszédben ma már nem mindig mennek végbe bizonyos hangváltozások (hasonulások, összeolvadások, mássalhangzó-rövidülések, magánhangzó-betoldások), például nem *gójjá*, hanem *gólja*, nem *heccség*, hanem *hegység*, nem *teja*, hanem *tea* stb.

A hangképzés fizikai, fiziológiai folyamatának leírása azért fontos, mert a henyé hangképzés, az indokolatlanul gyors beszéd szinte minden műveltségi rétegben sajnálatosan jelen

van. A kötetben a beszédszervek részletes bemutatását mindenütt követi az esetleges hangképzési hiba jellemzése („fedett” hang, orrhangzós beszéd, túlartikuláltság stb.). A magánhangzók és a mássalhangzók képzését részletesebben írja le, mint a használatban lévő iskolai tankönyvek, emellett igen hasznos, gyakorlásra is alkalmas példaanyagot közöl. Fontos fejezet foglalkozik az idegen nevek, szavak, kifejezések ejtésének kérdésével, felsorakoztatja a nagyobb európai nyelvek beszédhangjainak megközelítően helyes magyar szövegbeli kiejtését.

A 4–10. fejezet a mondat- és szövegfonetikai eszközök részletes bemutatását tartalmazza. Ezek már nemcsak a pontos hangképzést jelentik, hanem az értelmes, értő és értető beszéd kritériumait ismerjük meg e részekből, a mondatfonetikai és prosódiai eszközöket: hangsúly, hanglejtés, időtartam, ritmus... – és ezek együttes jelentkezését. Sok álszabályt és kiejtési, hangsúlyozási babonát, tévhitet cáfol meg a szerző szemléletes példatárával. Érdekes fejtegetés a hangideál, az orgánus, a hangszínezet egyénre jellemző sajátosságainak és szerepének kifejtése (mennyire határozza meg mindezt a beszélő kora, neme, alkata, jelleme, egyénisége, temperamentuma, származása, műveltsége, személyisége; mennyit segít mindez az értelmezésben, érzelmkifejezésben). Bármiről beszél is a szerző, az alacsonyabb nyelvi szinteket (szó, mondat) tárgyalva is szöveg szemléletű: a mondat beépül a szövegbe, a szituációba, a beszédpartnerrek közös ismeretanyagába. Példái kiváló szövegelemzések.

Nagyon jól alátámasztja a fenti állítást a beszéd ritmikai elemeivel foglalkozó nagy fejezet, mely az artikulációs ritmustól (annak hibáit is bemutatva: pattogás, lepeggés, hadarás, dadogás) az értelmi ritmuson (a különböző szerkezetű, hosszúságú mondatok ritmikai tagolása; bokrosítás, tömbösítés, a közbeékelések ritmikai megoldásai stb.) tárgyalásától jut el a szövegegész tagoltságából adódó ritmus bemutatásáig. A mondaton belül jelentkező ritmikai hibák után (ezek közül igen gyakori a „kötőszó előtt szünetet kell tartani” álszabályból eredő félreértéseket is okozó szünettartás) „a pergő ritmus és a dinamikus beszéd téves értelmezés”-éig: a kereskedelmi rádiókban, televíziókban a műsorvezetőktől hallható tagolatlan, dallamtalan, szünet nélküli gyors beszéd hibáztatásáig.

A mondat- és szövegfonetikai eszközök összefüggésének tagolása az egységek szövegbeli kapcsolódását mutatja be; együttes jelentkezésük fontos a szöveg megértéséhez. A szupraszegmentális eszközökön kívül – ezeken túl – utal a szövegen kívüli tényezőkre (kommunikációs helyzet, annak megváltozása, a közlés folytatásának vagy lezárásának érzékeltetése stb.). Az iskolás szövegmegszólaltatást elkerülendő tudnia kell a szöveg megszólaltatójának, hogy az írásjelek „hangzásértéke többarcú”, azaz ismét nyelvi babonát oszlat el például azzal, hogy kiemeli: helytelen a vesszőt kötelező érvénnyel szünetjelölőnek tartani.

Így jutunk el a kötetnek ahhoz a nagy egységéhez, amely a hangzó beszédet mint egész produktumot tárgyalja: felkészülés a szöveg megszólaltatására (szövegelemző munka, ennek lépései, a szöveg mögöttes világának feltárása, értelmi, érzelmi hangzásbeli kritériumok stb.). A reprodukív beszéden kívül bemutatja a kötet a spontán beszéd jellemzőit és követelményeit, ebben a szövegalkotás a gondolkodással azonos időben megy végbe, a hallgató is együtt gondolkodik a beszélővel, illetve párbeszéd alakulhat ki, beszédpartnerrekké válhatnak. E részben is leír sajátos jelenségeket: a töltelékelemeket, a nyegegést, a hezitálást.

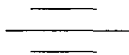
A hangzó beszéd „sajátos alkalmazási területeit” jellemzi: a felolvasást (ennek minőségi fokozatait); a versmondást, a prózamondást: mindkettővel kapcsolatban figyelmeztet a szerző arra, hogy a művészi szövegeket is korunk ízlése szerint kell megszólaltatni: kerülendő a „szavalás”, a patetikus, prelegáló, deklamáló előadásmód, legyen a megszólaltatás értelmező, amellett expresszív. Ezeket a fejezeteket – és bennük az elmélyült, részletes szövegelemzéseket – a tanárok és az előadóművészek nagy haszonnal tanulmányozhatják.

A szövegejtés énekléskor című fejezet értékes, szakmailag igen megalapozott tanácsokat ad az énekművészeknek, s a rájuk vonatkozó fejtegetéseket a színművészek, előadóművészek is jól hasznosíthatják.

A kötet igen gazdag jegyzéket közöl az ide vonatkozó magyar szakirodalomból, ez segíti az olvasót a téma további tanulmányozására.

A kiváló, tüzetes gyakorlati kézikönyv mindenkinek ajánlható, aki az egységes, művelt magyar köznyelvi hangzó beszéd elsajátítására, alkalmazására törekszik, illetve erre neveli tanítványait. A fejezetekben megjelenő gyakorlati anyag elemzéseinek alapos részletessége egyéni gyakorlásra is alkalmassá teszi a kötetet.

A kitűnő és hasznos kötet gyakorlati értékét tovább növelné, ha következő kiadásai hangzó (CD-) mellékletet is tartalmazhatnának.



KOVÁTSNÉ DR. NÉMETH MÁRIA

NYME Neveléstudományi Intézet igazgatója

A Környezetpedagógiai Doktori Program vezetője

Győr

Réthy Endréné: Tanári teljesítmény-visszajelzés hatása a tanulók személyiségére.

Comenius Oktató és Kiadó Kft. – Pécs, 2011. 304 oldal

Réthy Endréné most megjelent könyvében több mint három évtizedes tudományos kutatómunkájának teoretikus és empirikus eredményeinek, valamint a széles körű nemzetközi és hazai interdiszciplináris szakirodalomra épülő, eddig még nem publikált, újabb kutatási fejlemények összegzéseként a pedagógia legjellemzőbb, legfontosabb problémakörét elemzi, értékeli. Ténymegállapításaival perdöntő bizonyítékkal szolgál arról, hogy a gyermekekről alkotott s időről időre „változó kép, felfogás, hit, meggyőződés, mentalitás legmarkánsabban a gyermek, a tanuló teljesítményének visszajelzésében fejeződik ki”. Ezek a közvetlen és tágabb környezetből, szülőktől és tanároktól érkező visszajelzések alakítják a gyermek tanuláshoz való viszonyát, motiváltságát, önértékelését, befolyásolják a tanulás minőségét.

A teljesítmény-visszajelzést jelentősen befolyásolja az adott társadalom, mely „az iskolában a gazdaság továbbfejlődésének motorját látja”, melynek feltétele, hogy az iskolában minőségi munka folyjon. A ma társadalmának elvárása szoros összefüggésben van a neveléstudomány által kutatott és megfogalmazott értékközvetítéssel, az önszabályozó tanulás kialakításának igényével.

Maga az értékelés kutatása néhány évtizedes múltra tekint vissza. Mindennek ellenére a pedagógusok gyakorlatában továbbra is a legtöbb gondot az értékelés sokoldalú megvalósítása jelenti, a pedagógusok tevékenysége a teljesítmény-visszajelzésben inkább ösztönös, mint tudatos, és kevésbé hatékony.

A pedagógusok felkészítéséhez hiánypótló mű Réthy Endréné munkája, mely mindazokkal a problémákkal szembesíti a nevelés-oktatás irányítására és megvalósítására vállalkozókat, melyek napjaink pluralista társadalmának összetettségéből, illetve az információáradat kezelhetetlenségének vagy másképpen az értékes, a helyes, a célok és feladatok megfelelő meghatározásának bizonytalanságából fakadnak!

Mi az elsődleges oka a bizonytalanságnak? A gyakorló pedagógus objektív és szubjektív okok miatt nem képes válogatni a bő elméleti (teoretikus) és gyakorlati munkát elősegítendő

rendkívül gazdag tankönyvekből. Az objektív ok egyrészt a bő kínálat, amiből nem a pedagógus választ, hanem az „iskola”, másrészt a pedagógus-továbbképzéseket nem a pedagógiai szakemberek, szaktekintélyek vezetik; akkreditálásukat pedig a „pénz és a kapcsolati tőke” végzi. A szubjektív ok pedig, hogy a pedagógus viszonylag keveset olvas, s a fenti okok következtében nincsenek összegző, elemző továbbképzések, melyeken eleve rendszereket láttatnának, illetve viták, megbeszélések után biztos *pedagógiai* támpontok alapján eligazodást nyerne a pedagógus. Az effajta továbbképzéseknek több mint évszázados múltja van, ahol a pedagógiai kultúra és a gyermek állt a középpontban.

Réthy Endrének könyve olyan összegző munka, amely alapvető eligazodást nyújt, hogy milyen hatást gyakorol a teljesítmény-visszajelzés, az értékelés formája, módja a tanulók tanuláshoz való viszonyára, önértékelésére; milyen új kompatibilis formákra van szükség az önszabályozó tanulás elérése céljából; az empirikus vizsgálatokkal feltárt jelenlegi gyakorlatról; s figyelmeztet valamennyiünket arra a problémamegoldásra, hogy az új (15 éves) tudományos eredmények még mindig nem ismertek a pedagógiai gyakorlatban.

Igen tanulságos – a többi mellett – az első fejezet záró alegysége, mely az „Örökölt problémák és új gondok az értékelés területén” cím alatt fogalmazza meg a XX. század második felének kísérleteit, a hazai és nemzetközi kutatások eredményeit. *A konklúzió valós: az értékelési rendszer mindenkor szerves része a nevelési-oktatási folyamatot meghatározó kritériumoknak.* A pedagógiai kultúra pedig döntően befolyásolja annak minőségét, amelynek összefüggéseit a II. fejezetben tárgyalja a szerző.

Az értékelést meghatározó momentum az érték. Réthy Endrének szemléletesen teszi egyértelművé a nevelés, a pedagógia azon lényeges tételét, miszerint *az ember az erkölcsi értékek hordozójaként* lesz személyiséggé. Ezért egyáltalán nem mindegy, hogy az adott társadalomban „mit tartanak kívánatosnak, fontosnak, követendőnek.”

A mai magyar társadalom értékrendje nem egységes, az értékek területén több évtizede zavar, torzulás, válság mutatkozik. Komoly motivációs zavarhoz vezethet, hogy „a többség nem munkára motivált, a munkát csupán a szabadidő eltöltéséhez szükséges javak megszerzési eszközeként tekinti.” (39.o.)

Hogyan lehet makro-, intézményi és mikroszinten (osztálytermi) folyó teljesítmény-visszajelzést, értékelést felelősségteljesen megoldani?

A kulcs továbbra is az iskola megnövekedett szerepében, a pedagógus következetes pedagógiai munkájában rejlik. Ez feltételezi a teljesítmény-visszajelzés, értékelés funkcióinak és funkciózavarainak alapos ismeretét. Az értékelés funkciói – megerősítés, kontrollálás, visszacsatolás, motiválás, informálás, orientálás, szabályozás, korrigálás, diagnosztizálás, prognosztizálás, fejlesztés, szelektálás – a didaktikai céloktól és feladatoktól függően befolyásolják az oktatás minőségét. A teljesítmény-visszajelzéssel a tanár mintát nyújt a tanulóknak a hogyan továbbra, az önszabályozás kiépülésére, az esetleges hibák kijavítására, a további tanulási lépések tervezésére.

Az értékelés ellentmondásossága abban rejlik, hogy az értékelés sokféle funkciója gyermekcentrikus, alapos didaktikai felkészültséggel rendelkező, azt megvalósítani tudó pedagógust feltételez a tananyagcentrikus, módszertani kultúrával kevésbé felvértezett tanárral szemben. Maximálisan egyet kell értenünk a szerző azon ténymegállapításával, hogy „az értékelés problémaköre nem vizsgálható hatékonyan önmagában, hiszen összefügg minden iskolát érintő további konceptuális kérdéssel”. (52. o.)

Alapvetően számolnunk kell a ténnyel, hogy a tanulók tanulási motivációjára, önértékelésére, önszabályozására eltérően hatnak a különböző tanári visszajelzések. A szerző sokoldalúan mutatja be a tanári teljesítmény-visszajelzések, értékelések különbözőségeit, azok erősségeit, illetve gyengeségeit.

A kiváló összegzésből kiemelem, hogy a jutalmazás-büntetés, a dicséret és elmarasztalás szükséges mértéke elengedhetetlen a személyiségformálásban; továbbá igazán hatékonyak

csak a fejlesztő hatású, a kompetencia orientációjú (önszabályozást elősegítő), individuális vagyis személyreszóló teljesítmény-visszajelzést tekinthetjük.

Az új társadalmi-gazdasági kihívások – globalizáció, az oktatás mint gazdasági befektetés, gyors technológiai fejlődés – új feladatokat jelentenek a pedagógiában. A tanulási motiváció értelmezésében a XX. század végén következett be a paradigmaváltás. Lényeges felismerés, hogy nem lehet mereven elkülöníteni a személyiségen belül a kognitív és nem kognitív tényezőket, miközben a kogníciónak nincs motivációs hatása, de a motiváció visszahat a kognícióra.

Újra felértékelődnek a motivációkutatásokban a pedagógia tudósai által száz éve preferált akarati tényezők és az erőfeszítés szerepe a tanulásban az eredményességért, illetve a tudás megszerzéséért.

A legújabb kutatási eredmények a tanulási motivációt az önszabályozó folyamatok részének tekintik, amennyiben a tanuló aktív irányítója saját motiválási feladatainak. Ennek első kimunkálója hazánkban maga a szerző, Réthy Endréné. Az önszabályozó tanulás kutatása alig több mint egy évtizedre tekint vissza. Kialakulásának feltétele a tanulni tudás, a tanulási motiváció, a kognitív és motivációs stratégia, illetve a kognitív és motivációs stratégia kiépülése. (79.o.) Az önszabályozás fejlődésének négy szintje – észlelés, utánzás, önkontroll, önszabályozás – egyúttal alapja a személyiség fejlesztésének.

Az önszabályozó tanulás elméletének megjelenésével másként gondolkodunk a tanulói énkép és az iskolai teljesítmény kapcsolat-összefüggéséről. Az új gondolkodás hatékonyabb pedagógiai gyakorlatot kíván. Az ezredforduló új gyakorlati próbálkozásai sokszínűek: ahol jó az iskolai oktatás helyzete (Franciaország, Németország, Japán, Dél-Korea, Svédország, Finnország), ott nagy hangsúlyt helyeznek a tanulásban elért eredményekre; tanulók, szülők, tanárok azonosultak a magas elvárásokkal; másutt kormányzati javaslatok születtek a tanuló előrehaladását dokumentáló nyilvántartások vezetésére (Anglia, Dánia); továbbá javítják a tanulás feltételeit például segítő asszisztensek alkalmazásával.

Az értékelés megújulását indukálják az új oktatási eljárásokhoz kapcsolódó új teljesítmény-visszajelzési stratégiák, mint a művészeti tanulói produkció értékelése, az esettanulmány oktatási alkalmazása, a projektoktatás, az integratív inkluzív nevelést megvalósító iskolák filozófiája. Ez utóbbi kihívás alapján fogalmazza meg a szerző, hogy az integráció alapelve: az iskola mindenkié! „Ebből következik a feladat, egy gyermekközpontú, humánus, demokratikus, szolidáris, kommunikatív, életszerű, kooperatív, felelős iskola megteremtése.” (104.o.)

A szükséges szemléletváltás valóban paradigmaváltást tételez fel, amelynek alapja egy reális, de nagyon munkaigényes értékelési forma, ahol a tanulási folyamat leírása kerül a középpontba. Vagyis a teljesítmény-visszajelzés a tanítási-tanulási folyamat egészében, annak minden mozzanatában meg kell, hogy valósuljon. A pozitívumokra való támaszkodás, az elért eredmények folyamatos individuális megerősítése, a hiányosságok kijavításának lehetősége, korrekciója képezi az egyéni fejlesztési terv, az individuális értékelés folyamatának alapját. Ennek feltételeit kiválóan összegzi a szerző több mint 40 kritériumban, melyből az alábbiakat emelem ki: döntő a fejlesztő, kompetencia orientált teljesítmény-visszajelzés bevezetése; az iskola határozott szerepvállalása a modellt, a minta közvetítésében az önellenőrzéshez, önértékeléshez; motivációs támasz nyújtása a teljesítmény-visszajelzésben.

Könyvében a szerző a fenti komplex problémakör kutatási eredményeit prezentálja „A tanulói teljesítmény visszajelzése, a tanulási motiváció, tanulói önértékelés és önszabályozás empirikus vizsgálata” című fejezetben.

Az empirikus vizsgálat célja a tanulók számára nyújtott teljesítmény-visszajelzés terén a megváltozott igényeknek és követelményeknek megfelelő minőségi változás elősegítése, s ezáltal az önszabályozó tanulás kialakításának hatékonyabbá tétele érdekében a jelen pedagógiai gyakorlat elemzése.

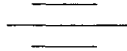
A szerző vizsgálta elsőként:

- az önszabályozó tanulás kialakítására irányuló tanári tevékenységet;
- a tanárok gyermekismeretét a tanulási motivációhoz kapcsolódóan;
- a tanulók tanulási motívumaival kapcsolatos saját „hangját”;
- a tanárok gyermekismerete kapcsán elemezte a tanulási teljesítmény mögöttes okainak tanári megítélését kudarc és siker esetén;
- a tanulók önszabályozási szintjét önértékelésük tükrében;
- a tanulói önértékelés alakulását a tanárok, osztálytársak, szülők visszajelzései hatására.

A vizsgálatnak része a tanár szakos egyetemisták önszabályozó tanulása, valamint egy természetes pedagógiai szituációban végzett megfigyeléssel egy egyetemi hallgató esemény-aktivitásának rögzítése.

A vizsgálat önmagában hatalmas vállalkozás, 10 év elméleti és gyakorlati tevékenységének az eredménye. A vizsgálat lépései, témái, eszköztára, kiértékelése egyedülálló; maguk a vizsgálat tárgykörei, leírásuk jelentősen gazdagítják a pedagógiai kultúrát.

Az értékelés új kutatási eredményei elősegítik a pedagógiai elmélet és gyakorlat megújulását. Az értékelés tartalma, eredményei hiánypótlóak mind a felső-, mind pedig a közoktatásban.



DR. GRÓZ ANDREA

Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Kar

Neveléstudományi Intézet, Pedagógia Intézeti Tanszék

Győr

**Bass László (szerk.): Amit tudunk és amit nem...
... az értelmi fogyatékos emberek helyzetéről Magyarországon
Kézenfogva Alapítvány, Budapest, 2008. 256 oldal**

A könyv szakmai lektora, Lányiné dr. Engelmayer Ágnes „Bevezető”-jében a munka fontosságáról, hiánypótló voltáról ekképpen fogalmaz: „*Nem készült még mind ez ideig Magyarországon olyan átfogó tudományos igényű felmérő munka, amely az értelmi fogyatékos gyermekek és felnőttek élethelyzetét sokoldalúan bemutatta volna.*” (7.)

A kutatás a Kézenfogva Alapítvány kezdeményezésére s közreműködésével valósult meg. Mintegy három évtized vizsgálati mintáit – a szakértői és rehabilitációs bizottságok adatbázisára támaszkodva – veszi számba mindazokat, akik középsúlyos és súlyos értelmi fogyatékoság tekintetében diagnózist kaptak. Magának a kutatásnak a lefolytatása, illetve az eredmények közzététele abban a vonatkozásban is eltér az eredmények szokványos közzétételétől, hogy a 721 gyermek és felnőtt, illetve az őket ellátó család vizsgálata a nem, az életkor, a településszerkezet tekintetében egy olyan részletes kérdőíves vizsgálattal történt, amelynek során szakmai kompetenciával rendelkező kérdezők „*értelmezésében és javításával került a kérdőív megválaszolásra*”.

A munka áttanulmányozásával egy jól körülhatárolt képet kaphatunk az értelmi fogyatékos gyermekek, felnőttek életkörülményeiről a mai Magyarországon. Lányiné dr. Engelmayer Ágnes megjegyezte többek között azt a fontos összefüggést is, noha „*elindultak az életminőséget javító kezdeményezések... a civil szervezetek és a szülők hathatós közreműködésével...*” (8.),

mégis a kutatás során azzal a ténnyel kellett szembesülni, hogy a családok civil szervezetekkel való kapcsolata hiányos, nem kielégítő.

A kötet tanulmányokat nyitó fejezetében Bass László kvantitatív megközelítéssel az értelmi fogyatékosok számát igyekszik meghatározni Magyarországon. A vizsgálathoz az oktatási és a szociális ellátás statisztikáit a bentlakásos szociális intézményekre összpontosítva, míg a szociális ellátás statisztikáit a fogyatékosokhoz kapcsolódó ellátások tükrében igyekszik tetten érni, kimutatni. E szám-meghatározáshoz továbbá adatbázisok – s nem utolsósorban – a 2001. évi népszámlálás adatbázisát is figyelembe veszi. Így számításaik szerint „... *ma Magyarországon 50-65 ezer súlyos és középsúlyos értelmi fogyatékos ember él...*” (17.)

Vekerdy-Nagy Zsuzsanna az értelmi fogyatékos gyermekek és felnőttek körében az egészségügyi ellátás sajátosságait vizsgálja meg. A kutatás során nyilvánvalóvá vált, hogy „... *az értelmi fogyatékosok orvosi meghatározása, az orvosi diagnózis megállapításának egységes protokollja (oki, tüneti, diagnosztikai kritériumok) hiányzik. Ebből adódóan az egészségügyi dokumentáció alkalmatlan egységes besorolás készítésére.*” (48.)

A kötet érdekes színfoltját jelenti az a kutatás, mely az értelmi fogyatékos személyek szociológiai jellemzőit tárja fel Bánfalvy Csaba tollából. Konkrétabban: keresi a válaszokat azon kérdésekre, milyen szociális körülmények között élnek a középsúlyos és súlyos értelmi fogyatékos emberek, ugyanakkor igyekszik tetten érni azt is, hogy milyen mértékben képesek integrálódni az őket körülvevő környezetbe, társadalomba. E kutatást olyan eredményekben összegzi a szociológus-kutató, amelyekben „... – *közvetlenül az etnikai és a vagyoni dimenziók vizsgálatán keresztül – mutatta meg, hogy a gyógypedagógiai értelmezés szerint középsúlyos értelmi fogyatékosként regisztrált vizsgált populáció a falusi, szegény és iskolázatlan miliőben, számos vonatkozásban teljesíteni tudja a környezete által szokásszerűen az emberekkel szemben támasztott tudás-, készség- és teljesítménykövetelményeket.*” (73.)

Dr. Radványi Katalin a fejlesztés, oktatás és iskolai karrier összefüggéseit veti górcső alá. Kutatásának eredményeképpen többek között azzal a ténnyel kellett szembesülnie, hogy jóllehet a gyógypedagógiai fejlesztés az utóbbi évtizedekben egyre nagyobb arányú, s az egyéb terápiás eljárások igénybevétele is egyre növekedett, mégsem részesült ellátásban a gyermekek több mint 13 %-a. A korai diagnosztizálás terén a súlyos fokban fogyatékosok még „előnyösebb” helyzetben vannak, de nem ritka eset, hogy csak 9. életévük betöltését követően kerülnek diagnosztizálásra. A szülők elégedettségének vizsgálatával kapcsolatosan az is nyilvánvalóvá vált: inkább a magasabb jövedelműekre jellemző, hogy nem értenek egyet a gyermekük képességeivel, sajátosságaival kapcsolatosan felállított diagnózissal. A vizsgálat egyik – nem kizárólagosan – fontos hozadéka annak szorgalmazása, hogy szükségesnek látszik a bölcsődei és óvodai ellátás speciális (integrált és szegregált) formáit bővíteni, ugyanakkor több speciális szakiskolára is szükség lenne. S természetesen mindezekhez tartozó szorosan vett üzenet az is, hogy „*Az iskolai nevelés-oktatás gyakorlatába a szülők bevonása nagyobb arányú lehetne, ezzel a szakemberek nagyobb támogatást kaphatnának a gyermek fejlesztéséhez.*” (99.)

Horváth Péter–Keszi Roland–Könczei György szerzői hármas az intellektuális fogyatékosokkal élő emberek helyzetét vizsgálja a munka világában. A kutatás során bebizonyosodott többek között az, hogy a magyarországi munkaerőpiacon való lehetőségeik erősen korlátozottak kommunikációs akadályozottságuk, alacsonyabb iskolázottságuk, illetve önértékelvényesítő képességük miatt. Ugyanakkor kutatásaik során az is egyértelművé vált, hogy a magyarországi vállalati szférában is ez a csoport tekinthető a leginkább hátrányos helyzetű rétegnek. Vizsgálataik arra is rámutattak, hogy az intellektuális fogyatékosokkal élő embereknek csupán „5,9%-a bír valamiféle szakképesítéssel, vagy jelenleg vesz részt képzésben. Összességében tehát az intellektuális fogyatékosokkal élő embereket a szakképzettség szinte

teljes hiánya jellemzi. (94,1%)” (116.) Munkavégzésük legnagyobbbrészt a szociális foglalkoztatókra, illetve a különböző bentlakásos intézmények területére korlátozódik.

Bass László és Végh Zsuzsa munkájukban az értelmi fogyatékos emberek családjainak kapcsolatrendszerét tárják fel. Vizsgálatuk többek között kiterjed a következőkre: a családi vagy az intézeti nevelés gyakoribb-e a fogyatékos emberek családjainak körében; miképpen változott a család szerkezete a sérült gyermek születését követően; befolyásolta-e a további gyermekvállalási kedvet a sérült gyermek születése; végül – de nem utolsósorban – a család kapcsolatainak alakulását tették elemzéseik tárgyává.

Verdes Tamás nagyívű tanulmányában „Jogok a jóléti présben – a cselekvőképtelenség és értelmi fogyatékoság problematikájához a rendszerváltás utáni Magyarországon” címmel többek között körbejárja a „jogfosztás” pedagógiáját, melyben a cselekvőképesség fogalmával és problematikájával foglalkozik, majd megvizsgálja a gondoskodás, terápia és hatalom összefüggéseit, amit a családi életutak „kényszerpályáinak és töréspontjainak” megláttatásával tesz teljessé. A befejező, kutatást összegző tézisek között érdekes, egyszersmind elgondolkodtató sorokkal szembesülhetünk a sérült emberek viselkedési, személyiségbeli komponenseik megértését illetően: *„Az alárendelődés és kiszolgáltatottság mindennapos helyzetekben pedig tájékozódni és élni kell, ehhez pedig el kell sajátítani és rendre működtetni szükséges a válaszadás, a viselkedés és a személyes megnyilvánulások összetett és koherens játékát. A beletörődés és az engedelmeskedés azonban nem az értelmi fogyatékoság immanens mozzanata, hanem a kirekesztettek eszközkészlete, amelyet a túlélés érdekében újra és újra mozgósítaniuk kell.” (153.)*

Kozma Ágnes az intézetben élő fogyatékos emberek helyzetét tárja fel, elsősorban országos felmérés adatai alapján, de *„röviden áttekintést ad az intézmények jogszabályi háttéréről, valamint összefoglalja korábbi kutatások, statisztikai adatgyűjtések megállapításait is.” (157.)* A felmérés adatai sajnos szomorú képet festenek:

- sok család számára az anya munkavégzése, illetve a közösségi alapú szolgáltatások hiánya miatt az egyetlen, kényszerű megoldást jelenti gyermekének intézetben való elhelyezése;

- az intézetek túlszűfoltak; azon gyermekek és értelmi fogyatékos emberek is intézeti kezeletben élnek mindennapjaikat – egyéb alternatíva híján –, akik önellátásra, öngondoskodásra képesek lennének, vagyis nem szorulnának 24 órás felügyeletre;

- az intézeti „külső” kapcsolatok elsősorban a szülőkkel való kapcsolattartásra korlátozódnak;

- *„Az intézeti élet rutinja nem teszi lehetővé személyre szabott ellátás biztosítását, az ellátottak számára a leginkább hétköznapi helyzetekben sem adatik meg a választás lehetősége.” (175.);*

- a fogyatékos emberek a társadalmi részvétel lehetőségével nem élhetnek, mert a szolgáltatásokat többnyire maguk az intézetek helyben szervezik meg.

A kötet XI. fejezetében Bass László azokat a tényeket és eredményeket tárja az olvasó elé „Mi változott 5 év alatt?” című tanulmányában, melyből nyilvánvalóvá válik, hogy az értelmi fogyatékos emberek ügyében, életében, mindennapjaiban milyen változások ragadhatóak meg. Kutatásában olyan vonatkozásokat vizsgált meg többek között, mint a 2003-as és 2007-es minta szocio-demográfiai jellemzői, a szülők foglalkoztatottságának változásai, a „szegénység”, a támogatások, a szolgáltatásokhoz való hozzáférés, az egészségügyi ellátás; az integráció kérdésköre stb.

Pordán Ákos a könyv záró tanulmányában az összegzésen túl igyekszik megláttatni azokat a végkövetkeztetéseket, melyek az egyes kutatások legmeghatározóbb tanulságaiként fogalmazhatóak meg. Így többek között hangsúlyozza a következőket:

- azok a családok, amelyek értelmi vagy halmozottan fogyatékos embereket nevelnek, „nagy tömeg”-ben élnek a társadalom peremén;

– „a legtöbb régióban már elérhető a korai fejlesztés, az óvodai és iskolai szolgáltatások.” (192.)

– meghatározó probléma, hogy a munkaerőpiac követelményeire a szakképzés jelenlegi formája nem készít fel;

– az aktív korú értelmi fogyatékos emberek foglalkoztatottsági szintje alacsony;

– ugyanakkor a szociális szolgáltatások terén is hiányok mutatkoznak;

– a következő sorok pedig nagyon szemléletesen önmagukért beszélnek: „Különösen nehéz helyzetben vannak az időskorú értelmi fogyatékos embert nevelő családok. A társadalom peremén élő családok értelmi fogyatékos emberei az ingerszegény környezetben a televízió és az étel nyújtotta szórakozás keretei közé szorúlnak. Sokszor csak a legutolsó pillanatban, amikor már a családok teljesen kimerültek, kerülnek felnőtt gyermekeik az állam által nyújtott személyes gondoskodást biztosító intézményi ellátásba. Ez a váltás óriási trauma az érintetteknek. Hiányoznak azok a felnőttkori szolgáltatások, amelyek a fokozatos leválást segítenék.” (192.)

A kötet egyes fejezeteinek minden kimunkálója bizakodik abban, hogy a közölt, felvázolt adatok, információk, tények, problémák a szemléletváltáson túl a törvényhozókat, a különböző szolgáltatások koordinátorait, a szakembereket, a civil szervezeteket s mindazokat, akik a fogyatékos emberek ügyében felelősséggel gondolkodnak, motiválják, ösztönzik egy olyan együttgondolkodásra, összefogásra, és segítségadásra, mely ezen „peremhelyzetű” emberek élethelyzetének, mindennapjainak jobbá tételére irányul.

R. MOLNÁR EMMA – VASS LÁSZLÓ

Stilisztikai ábécé

Különkiadványunk, a szótárszerű Stilisztikai ábécé az általános iskola felső tagozatos tanulói számára készült, ugyanakkor segítségére lehet az ott tanító magyartanárnak is. A betűrendbe szedett szócikkek tartalmazzák az általános iskola tantervében előforduló stilisztikai alapfogalmak egyszerű meghatározását, továbbá egy-egy szemléltető bizonyító példát. Mind a definiált fogalmak, mind a példák a felső tagozat irodalmi törzsanyagából – olykor kiegészítő anyagából – valók. Bár ezen az iskolai fokon nincs külön tantárgy, amely a stilisztika elnevezést viselné, de a stílusban szorosan összefonódik az irodalommal, a nyelvtannal, sőt pl. a rajzzal, énekekkel, történelemmel is. A meghatározások alapvető ismereteket adnak, a példák segítik a fogalmak kialakítását, de ismétlés, rendszerezés céljából is ajánlhatjuk e könyvet.

A szemléletes illusztrációkat Bartzánfalvi Ferenc művésztanár készítette.

A kötet még kapható mindaddig, amíg a készlet tart. Az ára 450,- Ft.

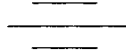
A megrendeléseket a következő címre kérjük: Módszertani Közlemények Baráti Társasága 6725 Szeged, Hattyas sor 10. E-mail cím: tedit@jgyph.u-szeged.hu



TÁMOGATÓINK:



**Szegedi Tudományegyetem
Juhász Gyula Pedagógusképző Kara**



Kiadja a Módszertani Közlemények Baráti Társasága

A kiadásért felel: *Dr. Varga István*

Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Hattyas sor 10.

Telefon: 62/546-346

Szerkesztőség: 6725 Szeged, Hattyas sor 10.

E-mail cím: tedit@jgypk.u-szeged.hu

Web cím: <http://www.jgypk.u-szeged.hu/modszertan>

Évente 5 alkalommal jelenik meg. Évi előfizetés díja: 2500 Ft.

A címlapot tervezte: *Fischer Ernő*

Megjelent: 900 példányban

Planet Corp. Kft. Szeged

Felelős vezető: *Juhász Péter* ügyvezető

ISSN 1219-0608

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KÖNYVTÁRÁNAK EDDIG MEGJELENT KÖTETEI

1. Óraleírások és elemzések, 1967.
(Előszó: Miklósvári Sándor – Szerkesztő: Németh István)
2. A pedagógusképző az „Olvasó népért”, 1969.
(Előszó: Fischer Ernő – Szerkesztő: Németh István)
3. Hazaszeretetre való nevelés, 1970.
(Előszó: Drien Károly – Szerkesztő: Németh István)
4. Petőfi az iskolában, 1972.
(Előszó: Miklósvári Sándor – Szerkesztő: Hegedűs András, Miklósvári Sándor)
5. A korszerű matematikatanítás néhány témaköre az általános iskolában, 1974.
(Előszó: Szendrei János – Szerkesztő: Szendrei János)
6. Kunstár Jánosné: Feladatgyűjtemény az általános iskolai ideiglenes matematika tantervhez, 1977.
(Előszó: Szendrei János – Szerkesztő: Szendrei János)
7. Az osztályközösség megismerése, 1981.
(Előszó: Gácsér József – Szerkesztő: Gácsér József)
8. Az orosz nyelv tanítása az általános iskola 4. osztályában, 1982.
(Előszó: Hanga Mária – Szerkesztő: Fülöp Károly, Lengyel Zsolt)
9. Gácsér József: Demokratizmus és általános iskola, 1985.
(Előszó: Dobcsányi Ferenc – Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)
10. Mágoriné Huhn Ágnes–Puskás Albert: Számítógép az általános iskolában, 1986.
(Előszó: Szendrei János – Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)
11. R. Molnár Emma–Vass László: Stilisztikai ábécé a magyar nyelv és irodalom tanításához, 1989.
(Előszó: R. Molnár Emma – Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)

*

A Módszertani Közlemények Kiadóhivatala tájékoztatásul közli, hogy könyvsorozatunk 11. kötete még kapható, ára 450 Ft. 10 példányos megrendelés esetén további 25%-os árkedvezményt biztosítunk mindaddig, amíg a készlet tart. Közzöljük azt is, hogy a Módszertani Közlemények régebbi számai is megvásárolhatóak!

A megrendeléseket postai levelezőlapon a következő címre kérnénk: **Módszertani Közlemények Kiadóhivatala, 6725 Szeged, Hattyas sor 10.**